

VERA REGINA PASSOS BOSSE

**O CONHECIMENTO METACOGNITIVO DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O APRENDIZADO DA
LINGUAGEM ESCRITA.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso
de Pós-Graduação em Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Kirchner
Guimarães

CURITIBA

2004

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho contou com a prestimosa colaboração de muitas pessoas, às quais devo agora agradecer.

À professora Sandra Regina Kirchner Guimarães, que mais do que uma orientadora foi uma grande parceira. Desde o início, acreditou na idéia deste projeto, proporcionou-me liberdade para trabalhar, e esteve presente em todos os momentos que precisei de sua ajuda.

Às professoras Tânia Stoltz e Araci Asinelli da Luz, pelas valiosas sugestões apresentadas, por ocasião da qualificação desta dissertação.

Aos colegas de turma e demais professores da linha de Cognição e Aprendizagem, do Mestrado em Educação da UFPR, pelos debates proporcionados nos períodos de aulas.

Ao professor Jorge Visca, *“in memoriam”*, com quem aprendi a ouvir o que as crianças dizem, além do que elas falam.

Às escolas participantes desta pesquisa, que tão gentilmente me receberam, e a seus adoráveis alunos, que com suas respostas inquietantes ajudaram-me a construir este trabalho.

A meu marido, Cireneu, que mais uma vez acreditou em mim e me incentivou a ir em frente.

Às minhas filhas, Carolina e Juliana, de onde vem a motivação maior para tudo o que faço.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	vi
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E JUSTIFICATIVA.....	1
1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA.....	3
1.3 HIPÓTESES DE PESQUISA.....	7
1.4 OBJETIVOS.....	8
1.4.1 Objetivos Gerais.....	8
1.4.2 Objetivos Específicos.....	8
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	10
2.1 A EVOLUÇÃO DA ESCRITA NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE.....	12
2.2 O PAPEL DA LINGUAGEM ESCRITA NA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE ATUAL.....	14
2.2.1 O Papel da Escola na Organização da Sociedade Atual.....	18
2.3 A LINGUAGEM ESCRITA.....	23
2.3.1 A Leitura.....	25
2.3.2 A Escrita.....	30
2.4 A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	33
2.4.1 O Modelo Tradicional.....	33
2.4.2 O Modelo Construtivista e as Contribuições da Psicolinguística.....	34
2.5 AS REPRESENTAÇÕES.....	40
2.5.1 A Função das Representações nos Processos de Aprendizagem.....	46
2.5.2 Implicações Didáticas.....	47
2.5.3 A Construção do Saber no Quadro de uma Teoria do Conhecimento.....	49
2.6 A CONSCIÊNCIA.....	52
2.7 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	58
2.7.1 As Estratégias Metacognitivas.....	61
2.7.1.1 Metacognição.....	62
2.7.1.2 A metacognição e o pré-escolar.....	64
2.7.1.3 Metacognição e aquisição da linguagem escrita pela criança.....	68
2.7.1.4 Delimitando o campo de investigação no âmbito da metacognição.....	70

3 METODOLOGIA.....	74
3.1 CAMPO DE ESTUDO.....	74
3.1.1 Descrição das Escolas.....	74
3.1.1.1 Instituição A.....	74
3.1.1.2 Instituição B.....	76
3.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS.....	77
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	79
3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	79
3.5 PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	82
3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	83
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	87
4.1 CLASSIFICAÇÃO DOS SUJEITOS.....	87
4.2 A CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA.....	91
4.2.1 Respostas das Crianças do Subgrupo A.....	91
4.2.2 Respostas das Crianças do Subgrupo B.....	96
4.2.3 Respostas das Crianças do Subgrupo C.....	100
4.2.4 Respostas das Crianças do Subgrupo D.....	104
4.2.5 Respostas das Crianças do Subgrupo E.....	109
4.3 A CATEGORIA CONHECIMENTO DE ESTRATÉGIAS.....	114
4.3.1 Respostas das Crianças do Subgrupo A.....	114
4.3.2 Respostas das Crianças do Subgrupo B.....	117
4.3.3 Respostas das Crianças do Subgrupo C.....	120
4.3.4 Respostas das Crianças do Subgrupo D.....	122
4.3.5 Respostas das Crianças do Subgrupo E.....	125
4.4 A CATEGORIA CONHECIMENTO DA PESSOA.....	129
4.4.1 Respostas das Crianças do Subgrupo A.....	129
4.4.2 Respostas das Crianças do Subgrupo B.....	132
4.4.3 Respostas das Crianças do Subgrupo C.....	134
4.4.4 Respostas das Crianças do Subgrupo D.....	136
4.4.5 Respostas das Crianças do Subgrupo E.....	139
4.5 COMPARANDO O DESEMPENHO DOS CINCO SUBGRUPOS NAS TRÊS CATEGORIAS DE CONHECIMENTO METACOGNITIVO.....	142

4.6 COMPARANDO OS GRUPOS SOCIAIS: AS DIFERENÇAS ENTRE AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA REDE PÚBLICA E DE CRIANÇAS DA REDE PARTICULAR DE ENSINO, SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA....	147
4.6.1 Análise do Desempenho dos Diferentes Grupos Sociais no Processo de Construção da Leitura e da Escrita.....	147
4.6.2 Análise do Desempenho dos Diferentes Grupos Sociais na Categoria Conhecimento da Tarefa.....	149
4.6.3 Análise do Desempenho dos Diferentes Grupos Sociais na Categoria Conhecimento de Estratégias.....	157
4.6.4 Análise do Desempenho dos Diferentes Grupos Sociais na Categoria Conhecimento da Pessoa.....	159
5 CONCLUSÕES	162
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	172
ANEXO.....	178

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - CLASSIFICAÇÃO DOS SUJEITOS.....	90
QUADRO 2 - IDENTIFICAÇÃO DE PASSOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO A).....	91
QUADRO 3 - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO A).....	91
QUADRO 4 - LOCAL ONDE OCORRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA (SUBGRUPO A).....	92
QUADRO 5 – SOBRE A DIFICULDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO A).....	92
QUADRO 6 - A APRENDIZAGEM JULGADA MAIS DIFÍCIL (SUBGRUPO A).....	92
QUADRO 7- IDENTIFICAÇÃO DE PASSOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO B).....	96
QUADRO 8 - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO B).....	96
QUADRO 9 - LOCAL ONDE OCORRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA (SUBGRUPO B).....	96
QUADRO 10 - SOBRE A DIFICULDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO B).....	97
QUADRO 11 - A APRENDIZAGEM JULGADA MAIS DIFÍCIL (SUBGRUPO B).....	97
QUADRO 12 - IDENTIFICAÇÃO DE PASSOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO C).....	100
QUADRO 13 - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO C).....	101
QUADRO 14 - LOCAL ONDE OCORRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA (SUBGRUPO C).....	101
QUADRO 15 - SOBRE A DIFICULDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO C).....	101

QUADRO 16 - A APRENDIZAGEM JULGADA MAIS DIFÍCIL (SUBGRUPO C).....	101
QUADRO 17 - IDENTIFICAÇÃO DE PASSOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO D).....	104
QUADRO 18 - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO D).....	104
QUADRO 19 - LOCAL ONDE OCORRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA (SUBGRUPO D).....	105
QUADRO 20 - SOBRE A DIFICULDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO D).....	105
QUADRO 21 - A APRENDIZAGEM JULGADA MAIS DIFÍCIL (SUBGRUPO D).....	105
QUADRO 22 - IDENTIFICAÇÃO DE PASSOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO E).....	109
QUADRO 23 - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO E).....	109
QUADRO 24 - LOCAL ONDE OCORRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA (SUBGRUPO E).....	110
QUADRO 25 - SOBRE A DIFICULDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO E).....	110
QUADRO 26 - A APRENDIZAGEM JULGADA MAIS DIFÍCIL (SUBGRUPO E).....	110
QUADRO 27 – ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO A).....	114
QUADRO 28 - ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO B).....	117
QUADRO 29 - ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO C).....	120
QUADRO 30 - ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO D).....	122
QUADRO 31 – ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO E).....	125
QUADRO 32 – AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA (SUBGRUPO A).....	129

QUADRO 33 – CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA (SUBGRUPO B).....	132
QUADRO 34 – CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA (SUBGRUPO C).....	134
QUADRO 35 – CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA (SUBGRUPO D).....	136
QUADRO 36 – CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA (SUBGRUPO E).....	139
GRÁFICO 1 - O NÍVEL DE CONHECIMENTO METACOGNITIVO DOS CINCO SUBGRUPOS.....	142
QUADRO 37- CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR, CONFORME O NÍVEL DE CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E O NÍVEL DE SIGNIFICAÇÃO EXPRESSO EM SUAS PRODUÇÕES.....	147
QUADRO 38 - IDENTIFICAÇÃO DE PASSOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PELAS CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR.....	149
QUADRO 39 - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA, SEGUNDO CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR.....	150
QUADRO 40 - LOCAL ONDE OCORRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA, SEGUNDO CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR.....	150
QUADRO 41- A DIFICULDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR.....	150
QUADRO 42 - A APRENDIZAGEM CONSIDERADA MAIS DIFÍCIL PELAS CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR.....	151
QUADRO 43 - ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA, SEGUNDO CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR.....	157
QUADRO 44 - AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR, ACERCA DE SUAS PRÓPRIAS POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	159

RESUMO

Estudo sobre o conhecimento metacognitivo da criança acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, realizado no ano de 2003, na cidade de Curitiba-Pr, com o propósito de verificar as relações existentes entre esse conhecimento e a evolução da criança em seu processo de alfabetização, bem como identificar diferenças entre as concepções de aprendizagem da língua escrita de crianças pertencentes a duas diferentes classes sócio-econômicas. Os sujeitos são 18 crianças, entre 5 e 6 anos, sendo 10 alunos de uma escola pública da região metropolitana, e 08 alunos de uma escola particular do centro da cidade. As crianças são entrevistadas no início e no final do ano letivo de 2003, sendo então classificadas conforme sua evolução na aprendizagem da língua escrita. Relaciona-se o nível de conhecimento metacognitivo revelado pelos sujeitos, com sua *performance* no domínio da leitura e da escrita. Comparam-se as concepções acerca da aprendizagem da língua escrita dos alunos das escolas pública e particular. Após análise qualitativa dos dados, verifica-se que mesmo crianças com um conhecimento metacognitivo restrito conseguem aprender ler e escrever, embora de forma mecânica. Observa-se que crianças com amplo conhecimento metacognitivo, além de apresentarem uma boa evolução na aquisição do sistema de códigos que constitui a língua escrita, conseguem utilizar essa linguagem como instrumento para produzir e alcançar conhecimento. Verifica-se ainda, que no grupo de crianças oriundas de uma classe sócio-econômica menos favorecida, prevalece a concepção de que a linguagem escrita é um objeto específico do âmbito escolar e que sua utilidade se restringe a esse ambiente, ou para garantir *status* social, enquanto que no grupo de crianças da escola particular prevalece a concepção de que a aprendizagem da linguagem escrita é necessária para o acesso a diversas espécies de conhecimento presentes em situações práticas da vida. Conclui-se que as crianças que iniciam seu processo de alfabetização já conseguem identificar diversos passos do aprendizado da leitura e da escrita, julgar o grau de dificuldade envolvido na tarefa, reconhecer os objetivos desse aprendizado, citar estratégias facilitadoras da tarefa de aprender ler e escrever e avaliar seu próprio desempenho no processo de alfabetização, e que todas essas capacidades mostram-se ampliadas, ao término do ano escolar. Os resultados sugerem, que o nível de conhecimento metacognitivo alcançado pela criança está relacionado com a forma como ela se apropria da linguagem escrita, e que ambas habilidades desenvolvem-se paralelamente, numa relação de reciprocidade.

Palavras-chave: Alfabetização; Metacognição; Concepções Infantis; Classes Sociais.

ABSTRACT

Study about the child's metacognitive knowledge regarding the learning of the reading and writing, realized in the year of 2003, in the city of Curitiba –PR, with the purpose of checking the existing relations between this knowledge and the evolution of the child in his/her alphabetization process, as well as identify differences between the conceptions in the learning of written language, by children from two different social and economical classes. The subjects are 18 children in the age of 5 and 6 years old, which of those, 10 are students of a public school in the metropolitan region, and 8 are students of a private school downtown. The children are interviewed in the beginning and in the end of the school year of 2003, being then classified according to their evolution in the written language learning. The level of metacognitive knowledge shown by the subjects is related to their performances on reading and writing. The conceptions on the learning of the written language of the students of the private and the public schools are compared. After a qualitative data analysis, it's possible to verify that even the children with a restricted metacognitive knowledge, are able to learn how to read and write, although in a mechanical way. It is possible to see that children with a wide metacognitive knowledge, besides of showing a great evolution on the acquisition of a system of codes, which constitutes the written language, can also apply that language as an instrument to produce and achieve the knowledge. It is also possible to verify that in the group of children from lower social and economical classes, the concept that written language is an specific object of the school environment and its utility is restrict to that environment, or to guarantee social status, predominates, while with children from the private school there is the main conception of learning the written language as a necessity for the access of further knowledge on practical situations. The conclusion taken is that the children that begin their process of alphabetization are already capable of identify several steps of their own learning of reading and writing, judge the level of difficulty involved on the task, recognize the objectives of this learning, indicate strategies to make the task of learning how to read and write easier, and evaluate their own development in the process of alphabetization, and also that those abilities can be enhanced, in the end of the school year. The results suggest that the level of metacognitive knowledge achieved by the child is related to the way that he/she takes in the written language, and that both abilities are developed on a parallel form, in a reciprocal relation.

Keys words: Alphabetization; Metacognition; Children's Conceptions; Social Classes.

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E JUSTIFICATIVA

Este estudo se insere no âmbito das pesquisas que procuram investigar os fatores subjacentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças.

Sabe-se que muitas outras investigações já foram realizadas com o intuito de esclarecer como as crianças aprendem a ler e a escrever, possibilitando avanços significativos na compreensão desse complexo fenômeno. Entretanto, apesar das conquistas realizadas neste campo, várias questões ainda persistem sem respostas, legitimando a necessidade de novos estudos.

A contribuição que esta pesquisa pretende acrescentar aos saberes já existentes sobre o assunto refere-se à análise das possíveis relações entre o conhecimento metacognitivo dos aprendizes e seu próprio processo de alfabetização.

Considera-se que o conhecimento metacognitivo da criança seja constituído de concepções, que ela mesma constrói, a partir de sua interação com o meio, das quais vai tomando consciência, progressivamente. No tocante ao processo de alfabetização, essas concepções se referem à própria tarefa de aprender ler e escrever, às estratégias que podem favorecer esse aprendizado e à avaliação que a criança faz de suas facilidades e limitações pessoais para aprender.

Acredita-se que toda criança tenha concepções prévias sobre a aprendizagem da língua escrita, fruto de suas vivências e interações sociais com adultos ou outras crianças em processo de escolarização.

Os próprios pais costumam associar para seus filhos, a ida para a escola com a aprendizagem da leitura e da escrita, já que este é, de fato, um dos primeiros desafios propostos à criança quando ela ingressa no sistema escolar. Também é freqüente, que os pais descrevam a seus filhos o ambiente que lá irão encontrar, como deverão se comportar, e que tipo de tarefas terão a fazer.

Além disso, na convivência com irmãos mais velhos, amigos ou familiares, é comum que as crianças ouçam relatos, ou presenciem situações relativas às experiências de alfabetização dessas pessoas.

Tudo isso possibilita que a criança, antes mesmo de ingressar para a escola, comece a pensar sobre a alfabetização. Se aprender ler e escrever é algo fácil ou difícil, quais as etapas a serem vencidas, por quais motivos se aprende ler e escrever, ou como proceder para obter êxito nesse aprendizado, são algumas das questões que, imagina-se, devem estar presentes na mente infantil, de forma mais ou menos consciente, quando a criança chega pela primeira vez à sala de aula.

O modo como essas concepções prévias da criança pode intervir em seu próprio processo de alfabetização é o que se pretende investigar nesta pesquisa.

Assim, as concepções infantis sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, que pertencem à dimensão metacognitiva do conhecimento, constituem a temática central deste estudo.

Acredita-se que o acesso a essas concepções possa ajudar os professores a compreenderem a maneira como os aprendizes se aproximam das tarefas relativas a ler e escrever, elucidando as razões pelas quais as crianças optam por alguns percursos em detrimento de outros, em seu processo de alfabetização formal.

Espera-se ainda que, a partir desse conhecimento, o professor possa orientar seu trabalho em sala de aula, levando seus alunos a refletirem sobre suas próprias concepções, estimulando assim o exercício de habilidades metacognitivas que permitam às crianças reverem aquelas concepções iniciais, que possam estar obstaculizando seu processo de aprendizagem.

Desse modo, as contribuições deste estudo atingiriam a todos aqueles que se dedicam tanto à tarefa de aprender, quanto à de ensinar alguém a ler e a escrever.

Infelizmente, a realidade nos mostra, que a despeito dos esforços dos estudiosos, a linguagem escrita continua sendo um grande desafio para muitos que tentam dela apropriar-se, bem como para tantos outros que, em salas de aula, dedicam-se à tarefa de facilitar essa aprendizagem.

Nesse sentido é importante lembrar que, no sistema de ensino formal, a aquisição da língua escrita representa para a criança a conquista de uma condição, que lhe permite o acesso a toda uma gama de conhecimentos e aprendizagens futuras, dos quais estaria privada em outra circunstância.

Sendo assim, aprender a ler e a escrever pode ser considerado requisito fundamental para que a criança seja bem sucedida em toda sua trajetória escolar,

visto que todo saber formal transmitido pela escola é veiculado, primordialmente, através da língua escrita.

Há que se considerar, ainda, que a escrita é também o instrumento de avaliação privilegiado pela escola para aferir as evoluções de seus alunos em todas as áreas do conhecimento. É através da escrita que a criança tem que provar que aprendeu e que, portanto, está apta a passar para estágios superiores do sistema de ensino.

A experiência profissional obtida por esta pesquisadora, nos últimos onze anos, no atendimento psicopedagógico a crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, mostrou-lhe a dimensão do impacto que essa situação causa na vida de uma criança e de sua família.

A sensação de fracasso diante dessa tarefa primeira é uma marca que afeta sobremaneira a auto-imagem da criança, abalando seu sentimento de competência para a aprendizagem formal de um modo geral.

Do mesmo modo, atinge a confiança e a expectativa de pais e professores, sobre as possibilidades dessa criança, uma vez que não é raro, encontrarmos o sucesso na aprendizagem da língua escrita sendo usado como prognosticador de êxito no desempenho escolar futuro do aluno.

Por tudo até aqui exposto, justifica-se a relevância de pesquisas que, como esta, tenham por propósito contribuir para a melhor compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita e, desse modo, somar esforços na busca de alternativas que possam dirimir a incidência de dificuldades de aprendizagem nesse processo.

1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA

Nos tempos atuais, também denominados de “era pós-moderna”, as relações entre o indivíduo e o seu meio tornaram-se extremamente complexas.

O dilema imposto ao homem de hoje é o de aprender a conviver com a avalanche de informações que inundaram seu cotidiano, oferecendo-lhe, ao mesmo tempo, novas possibilidades e novos desafios.

De fato, a possibilidade de ter acesso à informação em tempo real, permitiu ao homem ultrapassar as fronteiras do tempo e do espaço, de modo nunca antes

previsto. Por outro lado, impôs-lhe o paradoxal desafio de apropriar-se dessas informações de modo sensato, sendo capaz de reconhecer dentre elas, aquelas que lhe pareçam úteis, pertinentes e corretas.

Esse discernimento não é tarefa fácil, pois exige espírito crítico, questionador e reflexivo. Implica em competência para comparar, classificar, analisar, correlacionar dados e informações, entre outras coisas.

Para superar esse desafio, o homem pós-moderno deverá ser capaz de potencializar o único recurso que lhe será valioso nesse momento: seu próprio pensamento.

Como defende MORIN (2001), só a capacidade de pensar possibilita ao homem organizar o conhecimento. Por isso, ao invés de uma cabeça bem cheia, o autor clama por uma cabeça bem feita. "Uma cabeça bem feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril" (MORIN, 2001, p.24).

Neste contexto da sociedade da informação, o papel dos sistemas de ensino em todo o mundo começa a ser repensado.

Afinal, é evidente que a escola não tem condições de competir com a velocidade e com os recursos audiovisuais da internet e demais meios da mídia, na tarefa de transmitir informações a seus alunos. Ela até pode, e deve, ser um dos veículos de transmissão do saber, mas não ter a pretensão de ser o único e, nem tampouco, o mais eficaz.

Se não puder acompanhar a velocidade com que se transformam as relações na sociedade, revendo seu papel, a escola corre o risco de se tornar uma instituição obsoleta.

Já não é possível, no momento atual, admitir-se a relação arcaica, onde o aluno tem uma posição passiva de receptor de informações e o professor a posição de detentor do saber.

Longe de condenar a escola ao ostracismo, essa mudança nas relações entre o homem e a informação vem garantir às instituições de ensino um papel de fundamental importância nesse novo cenário: o de mediador.

E não será outro o papel do professor doravante, senão o de mediar a relação entre seu aluno e o conhecimento, estimulando o desenvolvimento das

habilidades consideradas fundamentais para toda a vida da pessoa, de modo que ela se torne capaz de agir sobre o seu meio com autonomia e competência.

Não que se espere com isso, que o professor deixe de ser uma fonte de informações para seu aluno, mas apenas que se conscientize de que não é a única e, que nem é essa sua principal função.

Ensinar o aluno a aprender é, na realidade, a autêntica e desafiadora tarefa que se impõe ao professor na sociedade da informação, e para bem desempenhá-la, ele necessita conhecer os mecanismos que seu aluno utiliza para aprender.

Nessa perspectiva, ganham espaço os estudos sobre a cognição e a metacognição.

Muitas pesquisas sugerem que o sucesso numa situação de aprendizagem esteja associado não só às habilidades e conhecimentos anteriores do indivíduo, mas também do conhecimento e controle que ele tem sobre seus próprios processos cognitivos, isto é, suas habilidades metacognitivas (MARTÍN; MARCHESI, 1995). São essas habilidades que permitiriam ao indivíduo pensar sobre seu próprio pensamento, tomar consciência de seu processo de aprendizagem e poder assim exercer maior controle e regulação sobre as estratégias de que dispõe.

Diante de todas as transformações que ocorreram na relação do homem com seu meio, nas últimas décadas, não é por acaso, que os estudos sobre a mente humana tenham ganhado tantos adeptos. A atenção dos pesquisadores, antes voltada para os métodos de ensino, passou a direcionar-se para compreender os processos psicológicos, de que se valem as crianças para aprender.

Essa mudança de enfoque resultou do reconhecimento de que a criança constrói ativamente o seu conhecimento, observando, questionando, formulando hipóteses e realizando suas próprias experiências no meio a seu redor.

No tocante à aprendizagem da linguagem escrita, com o advento das pesquisas revolucionárias de Emília Ferreiro e seus colaboradores, descobriu-se que, antes mesmo de entrarem para a escola, as crianças já sabem sobre a leitura e a escrita, muito mais do que até então se imaginava.

Diante de tal descoberta, o interesse dos pesquisadores voltou-se, então, para a investigação dos conhecimentos prévios do aprendiz acerca da linguagem escrita, buscando precisar o que exatamente sabem as crianças sobre a leitura e a escrita, antes de chegarem aos bancos escolares.

Nesse âmbito, muitas pesquisas foram realizadas possibilitando que hoje se disponha de um corpo teórico já bastante desenvolvido e consistente sobre o assunto.

Por sua vez, este estudo pretende contribuir para que os conhecimentos acerca das concepções infantis sobre a linguagem escrita continuem a ser ampliados, enfocando desta vez, uma dimensão até agora pouco pesquisada, a saber: as concepções da criança sobre a própria *aprendizagem* da leitura e da escrita.

Todavia, acredita-se que essas concepções, que constituem uma parcela do conhecimento metacognitivo da criança, sejam fortemente influenciadas pelas condições do meio social, ao qual a criança pertença.

Nas classes sociais menos favorecidas, por exemplo, onde o acesso a livros, revistas, ou computadores é mais restrito, é comum que os pais estimulem seus filhos a aprender a ler e a escrever para poderem ter melhor sorte do que eles próprios tiveram na vida, demonstrando reconhecer a importância da linguagem escrita como instrumento, senão de ascensão, de inclusão social para as futuras gerações.

Por outro lado, entre as classes sociais mais beneficiadas, a funcionalidade da linguagem escrita pode ser vivenciada pelas crianças de diferentes maneiras, já que os objetos portadores de escrita circulam por toda parte em seu cotidiano.

Em outras palavras, a escrita é, ela própria, objeto de diferentes significações, construídas pelas crianças a partir de suas interações com o meio social.

Por esse motivo, no momento em que se decidiu investigar o conhecimento metacognitivo de crianças em início de escolarização, considerou-se importante contemplar nesta pesquisa, dois grupos sociais bastante distintos, constituídos respectivamente por alunos de uma escola pública da periferia de Curitiba, e por alunos de uma das grandes escolas particulares da cidade.

Acredita-se que, deste modo, os resultados desta pesquisa terão uma maior abrangência, oportunizando, também, uma reflexão social e política, que se considera indispensável à prática dos educadores da atualidade, onde as desigualdades sociais constituem-se num dos maiores problemas mundiais.

Desse modo, definiu-se que esta pesquisa se direcionará a responder duas principais questões, que agora se apresentam:

- a. Qual é a relação entre o nível de conhecimento metacognitivo da criança e suas aquisições no processo de alfabetização formal?**
- b. Quais são as concepções de alunos de escola pública e de alunos de escola particular acerca do aprendizado da linguagem escrita?**

1.3 HIPÓTESES DE PESQUISA

Neste estudo pretende-se investigar as seguintes hipóteses:

- a) Os alunos de escolas públicas e particulares possuem diferentes concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, fruto das relações que vivenciam em seus meios sociais.
- b) As concepções da criança sobre o aprender a ler e a escrever interferem em seu próprio processo de alfabetização formal.
- c) As concepções das crianças acerca da aprendizagem da língua escrita podem ser reformuladas em decorrência de sua participação no processo de sistematização da aprendizagem da leitura e da escrita, que ocorre no âmbito escolar, no primeiro ano de alfabetização formal.
- d) A criança, que inicia a alfabetização formal, já possui algum nível de conhecimento metacognitivo, sendo capaz de pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem.
- e) O nível de conhecimento metacognitivo da criança evolui, após o primeiro ano letivo de seu processo de alfabetização formal.

- f) Quanto maior o nível de conhecimento metacognitivo da criança, acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, maior é o seu progresso na aquisição dessas habilidades.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivos Gerais:

- a) Analisar a influência do conhecimento metacognitivo da criança em seu próprio processo de alfabetização formal.
- b) Comparar as diferenças entre as concepções de alunos de uma escola pública e de uma escola particular, acerca da aprendizagem da língua escrita.

1.4.2 Objetivos Específicos:

- a) Investigar as concepções das crianças acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, no momento em que iniciam sua alfabetização formal.
- b) Avaliar as mudanças ocorridas nas concepções da criança acerca da aprendizagem da língua escrita, após seu primeiro ano de alfabetização formal.
- c) Comparar as concepções dos alunos de uma escola pública e de alunos de uma escola particular acerca do aprendizado da linguagem escrita, no início e no final do ano letivo.
- d) Relacionar as concepções das crianças acerca da aprendizagem da leitura e da escrita com os progressos por elas realizados em seu próprio processo de alfabetização, ao término do ano escolar.

- e) Avaliar o nível de conhecimento metacognitivo alcançado pela criança, acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, ao término de seu primeiro ano de alfabetização formal.
- f) Relacionar o nível de conhecimento metacognitivo demonstrado pela criança e os progressos por ela realizados na aquisição da leitura e da escrita, ao término do ano.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A literatura existente acerca da linguagem escrita é extremamente vasta. Inclui estudos sobre o surgimento e a evolução histórica da escrita nas civilizações humanas, diferentes concepções acerca do ato de ler e escrever, pesquisas sobre os processos subjacentes à leitura e à escrita, investigações sobre o fenômeno da aprendizagem da linguagem escrita e seus distúrbios, entre outros.

A própria extensão do corpo teórico existente nessa área demonstra que o tema é tão relevante, quanto complexo.

De fato, desde o momento em que o homem descobriu, através da criação da escrita, uma forma de representação que lhe permitia comunicar seus pensamentos e suas vivências aos demais, bem como acessar os conhecimentos produzidos por outros, desprendendo-se das amarras do tempo e do espaço, esse sistema de representação tornou-se, ele próprio, um instigante objeto de reflexão para a mente humana.

Como todo objeto de poder nas relações humanas, a escrita logo passou a ser alvo das atenções do próprio homem, seja pelo interesse em desvendar os mistérios das civilizações passadas, seja pelo desejo de compreender melhor os artifícios dessa linguagem em seu próprio tempo.

Assim proliferaram os estudos sobre a linguagem escrita, ora como meio, ora como fim em si própria, e como acontece em todas as demais áreas de pesquisa, as interpretações dadas pelo homem a esse objeto de estudo foram sempre condicionadas pelo contexto histórico de sua época e pelas diferentes vertentes filosóficas que orientaram essas investigações.

Neste estudo, pretende-se fazer uma breve revisão de alguns segmentos da literatura existente na área, mais precisamente, daqueles que se acredita sejam os mais relevantes para a interpretação dos dados obtidos nesta pesquisa, e pertinentes com os objetivos inicialmente prescritos.

Para tanto, a título de introdução, será apresentada primeiramente uma sucinta revisão sobre a evolução dos diferentes sistemas de escrita na história da humanidade.

Em seguida, serão levantadas algumas reflexões de âmbito sócio-político, contextualizando o papel da linguagem escrita nas relações humanas das sociedades atuais, em especial no que se refere à divisão de classes sociais. Nesse ínterim, pretende-se discutir a participação da escola nessas relações.

Depois disso, já num âmbito mais específico, serão discutidas algumas abordagens teóricas acerca da leitura e da escrita, de modo a esclarecer o que afinal se compreende por ler e escrever.

Na seqüência, será analisado o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças, contrapondo-se a abordagem tradicional à abordagem construtivista, acrescida das contribuições da psicolinguística.

Mais adiante, serão introduzidos os conceitos de “representação” e o de “concepção”, para que depois se possa discutir o papel que as concepções prévias dos aprendizes podem exercer em seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

A fim de aprofundar essa análise será, então, abordado o tema “consciência”. Tal abordagem fornecerá elementos para que se discuta o processo de conscientização, percorrido pelo aprendiz na construção da leitura e da escrita, começando pela tomada de consciência de suas próprias concepções acerca dessa aprendizagem.

Finalmente, serão discutidas as estratégias de aprendizagem metacognitivas que possibilitariam à criança o controle sobre seu próprio processo de aquisição da linguagem escrita. Neste ponto, será dada uma especial ênfase à metacognição, definindo-se o conceito e analisando-se aspectos de seu desenvolvimento nas crianças da Educação Infantil.

2.1 A EVOLUÇÃO DA ESCRITA NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE.

O surgimento da escrita na história das civilizações foi um acontecimento tão importante, que até hoje é utilizado por muitos historiadores como um marco divisor da linha do tempo. Esses estudiosos consideram *pré-histórico*, o período que vai do aparecimento dos primeiros homínídeos na terra, até o surgimento da escrita, quando então se iniciaria o período considerado como *História* propriamente dita. Entretanto, outros historiadores discordam dessa nomenclatura, por acreditarem que ela transmite a falsa idéia de que as culturas ágrafas, que existiram antes do surgimento da escrita, não teriam produzido história (PANAZZO; VAZ, 2001).

Além disso, essa divisão não reconhece como uma forma de escrita, as primeiras tentativas do homem de registrar os acontecimentos à sua volta, em forma de desenhos, nas paredes das cavernas.

Esses desenhos (pictogramas), que inicialmente retratavam cenas da vida cotidiana do homem pré-histórico, originaram um tipo de escrita que é denominada de pictográfica. Os pictogramas eram representações diretas da realidade, embora às vezes estereotipadas, mas nunca representações de sons.

Com o passar do tempo, o homem foi tendo a necessidade de representar situações mais complexas de sua vida, que exigiram uma simplificação dos pictogramas. Então, ele começou a fazer registros gráficos que representavam a “idéia” simplificada do objeto que desejava retratar, como uma cabeça com chifres para representar um boi. Desse modo, a escrita tornou-se mais rápida, porém mais abstrata e subjetiva, já que uma cabeça com chifres tanto pode ser de um boi como de uma cabra (MORAIS, 1997).

Esse tipo de escrita, conhecida como ideográfica, foi muito utilizada nas civilizações antigas, como no Egito (onde era chamada hieroglífica), e é utilizada até hoje, na China.

Foi a partir da escrita ideográfica, que o homem começou a vincular o grafismo e a palavra falada, utilizando desenhos que representassem sons de partes

da palavra. Por exemplo, com o desenho de um sol e de um dado, o homem representava a palavra “soldado” (REGO¹, 1983, apud MORAIS, 1997).

Mas, apesar dos avanços que a escrita ideográfica proporcionou, ainda não era possível através dela escrever-se tudo o que se desejava. A necessidade de comunicar coisas cada vez mais complexas e abstratas levou o homem a criar sinais, para representarem sílabas das palavras. Assim surgiram os primeiros “silabários”, conjuntos de sinais próprios para representar determinadas sílabas (CAGLIARI, 1997). Atualmente, o sistema de escrita silábico é usado juntamente com o sistema ideográfico, pelo povo japonês (MORAIS, 1997).

Foi desse modo, a partir da análise da seqüência de sons da fala, que o homem chegou ao sistema alfabético, onde cada uma das unidades mínimas (fonemas) da palavra falada corresponde a um sinal gráfico específico (letra).

Entretanto, como observa MORAIS (1997), a relação fonema-grafema no sistema alfabético não é uma relação unívoca, pois um mesmo som pode ser representado por diferentes letras e, do mesmo modo, a um mesmo grafema podem corresponder diferentes fonemas.

Segundo CAGLIARI (1997), o sistema de escrita da língua portuguesa não é exclusivamente alfabético, posto que utiliza outros caracteres de natureza ideográfica, tais como os sinais de pontuação e os números.

O autor demonstra que a relação entre a fala e a escrita é muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista. As letras, que em geral guardam uma relação de um a um entre som e símbolo, podem eventualmente representar o som de uma sílaba, como na palavra “*técnica*” que se pronuncia [te-ki-ni-ka]. Outras vezes, utilizam-se duas letras para representar um único fonema, como nos dígrafos “*guerra*” ou “*queijo*”. Também existem letras, que embora registradas na escrita não possuem som correspondente na fala de certas palavras, como em “*hoje*” ou “*lápiz*”.

Além disso, existem fatos fonéticos que a escrita muito pouco consegue registrar, como a entonação, o ritmo, a nasalidade, as sílabas tônicas, a diferente duração de cada sílaba nas palavras, etc (CAGLIARI, 1997).

¹ REGO, L.M.L.B. *O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização*. In: Carraher, T. N. (org.). *Aprender pensando: contribuições para a educação*. Recife, Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco, 1983.

Por tudo isso, conclui-se que a relação entre a linguagem falada e a escrita, no sistema alfabético, não é de modo algum uma relação direta e precisa, fato esse que, como será visto adiante, constitui um dos primeiros desafios que a criança deverá transpor para apropriar-se da língua escrita.

2.2 O PAPEL DA LINGUAGEM ESCRITA NA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE ATUAL.

Nas sociedades letradas, a possibilidade de ler e escrever representa para qualquer pessoa, a garantia de acesso a todo um universo de informações e relações sociais, que guardam na linguagem escrita sua especificidade.

Aqueles que não dominam essa linguagem ficam simplesmente à margem desse universo, e uma vez marginalizados, sucumbem à discriminação social, que lhes nega a oportunidade de alcançarem uma melhor qualidade de vida.

Não é de hoje, que se reconhece que “...a separação entre leitores e não-leitores espelha a divisão social entre poderosos e excluídos, entre as classes que dominam e as que executam” (FOUCAMBERT, 1997, p.37).

No Brasil, onde as diferenças sociais são muito acentuadas, o problema do analfabetismo e da evasão escolar constitui um enorme obstáculo à superação dessas desigualdades. Some-se à imensa massa de analfabetos, o número talvez até maior de iletrados ou analfabetos funcionais² espalhados por este país, para obter-se a real dimensão do problema.

LIMA e SALGADO (2003) relatam os resultados de um estudo encomendado pela revista *Veja* (05/02/2003) ao Monitor Group³, comparando o Brasil com outros cinco países, considerados pertencentes ao “grupo dos emergentes” (China, Rússia, Índia, México e Chile) e ainda, com a Coreia do Sul

² Os termos *alfabetização* e *letramento* são atualmente utilizados por diversos autores, de modo distinto. Enquanto o primeiro refere-se ao domínio de uma técnica, que possibilita ao indivíduo soletrar corretamente um texto escrito sem, necessariamente, compreender o que lê, o segundo termo envolve uma dimensão cultural, implicando na utilização da linguagem escrita de modo eficaz, para através dela ter acesso à cultura escrita (DELACOURS LINS, 1998; TERZI, 2001; FOUCAMBERT, 1994). A meio caminho entre o analfabeto e o letrado, encontram-se os *analfabetos funcionais*, pessoas que adquiriram um conhecimento útil sobre a escrita que circula em seu ambiente e conseguem utilizar-se desse conhecimento para resolver situações rotineiras, mas são incapazes de ler e compreender um texto, com termos que se afastem de seu universo próximo (TFOUNI, 1991).

³ “...Monitor Group, empresa de consultoria estratégica especializada em competitividade, fundada em 1983 por professores da universidade americana Harvard.” (LIMA;SALGADO, 2003, p.41)

(país que já deixou de ser considerado emergente e passou a integrar o grupo dos ricos).

Os dados deste estudo revelam que o Brasil conseguiu dar um grande salto, na última década, reduzindo significativamente a distância que guardava dos demais do grupo, na área da educação. Hoje, no Brasil, 97% das crianças em idade escolar freqüentam as aulas. São 52 milhões de brasileiros cursando a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Mas, ainda assim, quando observado o tempo médio de escolaridade dos adultos, dentre o grupo de países considerado, o Brasil fica em último lugar. Enquanto aqui, um adulto passa, em média, 4,88 anos de sua vida na escola, um coreano tem 10,84 anos de estudo (LIMA; SALGADO, 2003).

No artigo do jornal Gazeta do Povo, intitulado *Brasil só está à frente da Albânia* (2003, p.13), verifica-se que em julho de 2003, a Unesco e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresentaram, na Inglaterra, os resultados de um estudo intitulado *Literacy Skills for the World of Tomorrow*⁴, baseado nas informações obtidas pelo Programa Internacional de Avaliação do Estudante (Pisa), que entrevistou de 4.500 a 10.000 alunos de cada país envolvido na pesquisa, no ano de 2000. De acordo com esse estudo, 50% dos alunos brasileiros na faixa dos 15 anos de idade estão abaixo, ou exatamente no nível 1 de alfabetização, estabelecido pela Unesco para aqueles que conseguem lidar apenas com tarefas muito básicas de leitura. Esse índice colocou o Brasil na 37ª posição do *ranking* sobre níveis de compreensão de leitura, estabelecido entre os 41 países pesquisados, estando pouco à frente de países como a Macedônia, Albânia, Indonésia e Peru.

Os dados obtidos pelo MEC em 2001, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), confirmam que numa escala de 1 a 8, onde os alunos são classificados por nível de conhecimento, 22% das crianças ficam abaixo do nível 1 (completamente iletradas) e quando esse percentual é somado ao contingente de crianças classificadas nos níveis 1 e 2, obtém-se o índice de 59% “que revelam a fábrica de analfabetos funcionais que se tornou o sistema educacional brasileiro.” (ORGIS, 2003, p.3)

⁴ Alfabetização para o Mundo de Amanhã.

Os números indicam que uma imensa massa de brasileiros provavelmente freqüenta a escola apenas o tempo suficiente para alfabetizar-se, no sentido mais restrito do termo. Depois disso, vão juntar-se ao exército de iletrados que se prolifera por todo país.

Entretanto, o baixo nível de letramento da população é uma realidade que não se restringe à esfera nacional. SOLÉ (1998) alerta que o fenômeno do analfabetismo funcional vem se alastrando pelas sociedades ocidentais, e respalda sua afirmação em dados publicados no jornal *El País* (05/11/90), segundo o qual, só na Espanha, esse fenômeno já atinge mais de 10 milhões de pessoas, entre 18 e 35 anos, todas com certificado escolar.

Na França, o editor FRANÇOIS HILSUM citado por FOUCAMBERT (1997, p.87) declara em seu discurso no Salão do Livro em Paris: “Eu sustento que existe uma crise de leitura extremamente grave. Um terço dos franceses nunca abre um livro e, destes, mais da metade é formada por pessoas de origem humilde. Essa proporção tende a aumentar...”.⁵

Em países como o Brasil, onde a distância entre pobres e ricos é tão grande, é bastante comum que, entre as classes mais populares, o aprender a ler e a escrever seja muito mais valorizado pelo status social que confere ao cidadão, do que pelas possibilidades culturais que lhe assegura.

CARRAHER (1986), entrevistando pais pertencentes a classes de baixa renda, constatou que o principal motivo atribuído por essas pessoas, para que seus filhos aprendam a ler e a escrever, refere-se à boa apresentação social que essa aprendizagem lhes confere no futuro. A aquisição da leitura e da escrita livra a criança da ameaça do estigma de analfabeto, garantindo-lhe assim uma melhor aceitação social. Por outro lado, quando interrogada sobre a utilidade da linguagem escrita para seu aprimoramento profissional, a maioria dos pais entrevistados disse não sentir necessidade dessa aprendizagem para prosseguir no exercício de sua profissão.

Verifica-se, assim, que o principal obstáculo que impede os iletrados e os não-leitores de abandonarem sua condição é, na realidade, a *ausência de motivos*

⁵ FRANÇOIS HILSUM em discurso proferido no Salão do Livro, em Paris, segundo FOUCAMBERT (1997, p.87).

para aprender a ler e a escrever. Sobre essa questão, FOUCAMBERT (1994, p.47) esclarece:

O que caracteriza os iletrados e os não-leitores, mesmo se já foram ou ainda são alfabetizados, é que eles estão excluídos (...) de todas as razões para participar de redes de comunicação escrita: a precariedade e dependência de suas situações de vida não possibilitam qualquer distanciamento, a impotência reduz o sentimento de poder a uma resignada adaptação e não o conduz a práticas transformadoras. Essas duas evidências – o esmagamento no cotidiano e a não-responsabilização – convencem bastante de que o que está na escrita não tem nenhuma relação com o que é vivido.

É bem verdade, que todo aquele que vive numa sociedade letrada acaba tendo, de alguma forma, oportunidades de contato com a língua escrita. Mas, como bem ressalva TERZI (2001), a quantidade e a qualidade dessas oportunidades de exposição à língua escrita não são as mesmas para todos, variando em função das características do meio social em que a pessoa se insere.

Provavelmente, uma típica criança de classe média tem muito mais oportunidades de contato com *portadores de texto*⁶ em sua própria casa, ou nos ambientes que frequenta, do que uma criança de classe social desfavorecida. Acrescente-se a isso, o fato que a interação com os adultos, nesses ambientes, é diferente, de modo que muitas vezes, a criança de classe média é ainda favorecida pela estimulação que recebe de seus pais, que lhe chamam a atenção para os portadores de texto que existem a sua volta, criando condições para que a criança vivencie um verdadeiro “evento de letramento” (TERZI, 2001, p. 54).

Nos lares das classes sócio-econômicas mais baixas, muito raramente se lêem jornais ou revistas. Livros, então, nem pensar. Muitas vezes, nessas casas, a vivência com a escrita se restringe às tarefas de casa que as crianças trazem quando frequentam a escola. Por essa razão, emerge nesse meio, um conceito de escrita, que a caracteriza como objeto próprio da escola, desvinculada de qualquer outro contexto.

Ilustrando esse fato, TERZI (2001) apresenta o relato de uma mãe, que se queixava de brigas entre suas filhas, desencadeadas sempre que a menor, de apenas três anos, pegava os lápis da irmã mais velha. Quando sugerido a essa mãe,

⁶ O termo, extraído de FERREIRO e TEBEROSKY (1986, p.156) e adotado por diversos autores contemporâneos, designa “qualquer objeto que leve um texto impresso”. Incluem-se nessa categoria: livros, revistas, jornais, receitas culinárias, rótulos de produtos, bulas de remédios, etc...

que desse um lápis à filha menor, a mãe respondeu: “Ela é pequena. Ela não tá na escola” (p. 57).

Verifica-se, portanto, que nas comunidades mais carentes, a leitura e a escrita são consideradas atividades típicas da escola, que devem ser praticadas e desenvolvidas nas salas de aula.

Em resumo, as experiências da criança com a linguagem escrita em seu meio constituem-se no principal fator determinante da espécie de concepção de escrita com que essa criança chegará aos bancos escolares. Se o meio não pode lhe oferecer condições adequadas para uma vivência significativa e funcional com a linguagem escrita, resta à escola tentar reverter essa situação. Caso contrário, essa diferença de posse de conhecimentos relativos à língua escrita com que as crianças chegam às escolas será mantida e só tenderá a crescer. Nas palavras de FOUCAMBERT (1997, p. 58):

O que hoje diferencia ou torna desiguais as crianças com relação à leitura não é, de modo algum, a dificuldade em apreender um sistema de notação – que, em si, é muito mais simples do que tudo aquilo que elas aprenderam desde o nascimento (...). A diferença está na desigualdade de posse, de reconhecimento e de exercício de um *status* [grifo do autor] prévio e incondicional de leitor, na qual a maior ou menor facilidade em adquirir e conservar os mecanismos necessários não passa de atualização parcial e consequência.

2.2.1 O Papel da Escola na Organização da Sociedade Atual.

Muitas crianças, principalmente aquelas oriundas de classes sociais menos favorecidas, começam a ser estimuladas a se apropriarem da leitura e da escrita, apenas quando ingressam na escola.

As experiências iniciais da criança no aprendizado da língua escrita podem definir a espécie de vinculação que ela estabelecerá com esse objeto de conhecimento, tendo impacto sobre toda a relação futura que essa criança estabelecerá com a escrita. Nos níveis sócio-econômicos desfavorecidos, é comum que o aprender a ler e a escrever seja considerado, pelos pais, como a primeira prova de que seu filho tem jeito para os estudos (CORREA; MACLEAN, 1999).

Para CURTO, MORILLO e TEIXIDÓ (2000, p. 64) uma entre as “funções capitais da escola é, justamente, a função de alfabetizar a população, ou seja, possibilitar o acesso à cultura escrita”. Desse modo, os autores demonstram reconhecer a responsabilidade da escola na participação futura do cidadão no mundo letrado.

Essa responsabilidade é também reconhecida oficialmente pelas autoridades governamentais na área da educação, como se observa no parágrafo inicial de apresentação dos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997, p.15):

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Embora, o dever da escola seja, reconhecidamente, o de garantir a todos a igualdade de direito de acesso a um melhor nível de educação, muitos autores denunciam que, na prática, não é isso que ocorre.

BOURDIEU e PASSERON (1982) argumentam que nas sociedades capitalistas, a verdadeira função da escola acaba sendo a de reprodução da estrutura social vigente, através da reprodução da cultura reconhecida como legítima pela classe dominante dessa sociedade. Nesse processo, os grupos dominados acabam por reconhecer não apenas a superioridade da cultura dominante, mas, o que é ainda pior, se convencem da desqualificação de sua própria cultura, e acabam por aceitar como legítima sua própria exclusão.

CURTO, MORILLO e TEIXIDÓ (2000, p.73) fazem uma crítica contumaz à escola, concluindo que ela “foi criada para homogeneizar, transmitir modelos sociais definidos, para adaptar as crianças a um modelo social dominante, para selecionar a população”.

Dados publicados pelo jornal Gazeta do Povo, em fevereiro de 2003, exemplificam como a escola tem sido eficaz em sua função de selecionar a população. Segundo esta publicação, mais de 80% das vagas de ensino superior, ofertadas pela Universidade Federal do Paraná, neste ano, seriam preenchidas por alunos oriundos da rede particular de ensino. Até mesmo entre o número de inscritos

para o concurso vestibular, os alunos de escolas públicas foram minoria. Dos mais de 90 mil alunos, que todo ano concluem o ensino médio na rede pública do estado do Paraná, em 2002 apenas 18,3 mil estudantes se inscreveram para o concurso vestibular da UFPR, correspondendo a 35% do total de inscritos. Isto porque, muitos dos alunos vindos das instituições públicas têm consciência de sua desvantagem em relação aos demais, e consideram perda de tempo e dinheiro prestar o vestibular da UFPR (KLENK, 2003).

Segundo BOURDIEU e PASSERON (1982), o instrumento de que se utiliza a escola, para exercer a função de reprodução da ordem social vigente, é justamente a linguagem. Não uma linguagem qualquer, mas a linguagem considerada legítima por essa mesma sociedade, ou seja, a linguagem da classe dominante. É através dessa linguagem que o saber é levado até o aluno e é através dessa linguagem que ele deverá ser capaz de expressar suas aprendizagens.

SOARES (1986) observa que muitos dos problemas de alfabetização são causados pela escola, onde o aluno pertencente a uma classe desfavorecida é levado a reconhecer que existe uma maneira de falar, que é diferente da sua, e que é a considerada correta. Entretanto, a escola nega a esse mesmo aluno, a possibilidade efetiva de conhecer e apoderar-se dessa maneira de falar e de escrever.

Ratificando a posição desses autores, citam-se as palavras de CAGLIARI (1997, p. 25):

A escola usa e abusa da força da linguagem para ensinar e para deixar bem claro o lugar de cada um na instituição e até na sociedade, fora dos seus muros. A maneira com se fala, como se deixa falar, sobretudo como se pergunta e como são aceitas as respostas muitas vezes é usada não para avaliar o desenvolvimento intelectual do aluno, mas como um subterfúgio para lhe dizer que é burro, incapaz ou excelente.

As evidentes diferenças existentes entre a linguagem usada pelas camadas mais baixas da população e a linguagem formal adotada pela escola foram, durante muito tempo, explicadas em função do “déficit” cultural que a população de baixa renda possuía em relação à classe social mais favorecida.

Nessa perspectiva, os desempenhos escolares das crianças foram sempre analisados em função daquilo que lhes faltava para atingirem uma performance padrão esperada.

No entanto, muitas críticas surgiram a essa posição, a partir da reflexão de teóricos da sociologia e da lingüística, que rebateram essa idéia defendendo a posição de que não existe uma cultura superior à outra, mas sim diferenças culturais que deveriam ser respeitadas.

Segundo BARRERA (2000), essas críticas, que decorreram não só de reflexões teóricas, mas também de pesquisas empíricas, resultaram numa nova abordagem da questão, onde a *teoria da carência cultural* é substituída pela *teoria das diferenças lingüísticas*, para explicar a causa do fracasso escolar.

Essa mudança de enfoque é condição indispensável, para que a escola passe do discurso à prática de uma política de educação igualitária, compreendendo que a garantia de *igualdade* de oportunidades passa, antes de tudo, pelo reconhecimento e respeito às *diferenças* culturais, entre grupos e indivíduos.

Isso não significa, que no ambiente escolar, a criança deva ter contato exclusivamente com conteúdos próprios de seu universo, pois “restringir as atividades escolares, sobretudo a leitura, ao mundo e cultura da criança é uma forma de negar a aquisição de conhecimentos novos (...) um território fechado onde se confina o aluno na falsa suposição de que assim ele se educará melhor, compreenderá melhor seu meio, seu mundo e viverá feliz” (CAGLIARI, 1997, p. 174).

Pelo contrário, a superação desse conflito acontece quando a realidade cultural do aluno é tratada como *ponto de partida* de uma ação pedagógica reflexiva. Uma ação que resgata o conhecimento prévio do aluno, para transformá-lo em objeto de reflexão, para o próprio indivíduo e para o outro.

Do que foi dito até aqui, pode-se depreender que o reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, no tocante a seus conhecimentos e experiências anteriores com a linguagem escrita, é de fundamental importância para a melhor compreensão das causas do fracasso escolar na alfabetização. É ainda esse elemento de crucial importância, como ponto de partida na busca de soluções para o problema.

As idéias prévias que as crianças possuem acerca da linguagem escrita, quando chegam à escola, provém da reflexão que fizeram sobre as experiências que puderam ter com a leitura e a escrita em seu meio (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000).

Se no ambiente familiar ao qual a criança pertence, a função da escrita for distinguida e reconhecida por todos, de tal forma a possibilitar para a criança a identificação de seu uso funcional, certamente, a escrita passará a ser valorizada por ela. Por outro lado, se na família a escrita é tratada como algo sem função clara e definida, como, em geral, acontece nas comunidades mais carentes, restará à criança a esperança de que a escola possa lhe mostrar o caráter funcional da escrita e assim o seu real valor.

Entretanto, se a escola falhar nessa missão, a criança estará fadada a aprender, nas salas de aula, o domínio de uma técnica, que lhe permita desenhar letras e palavras, ou decodificar de modo mecânico um texto escrito, e construir assim, de forma lenta e sofrida, a valorização da escrita (MOREIRA, 2002).

Em muitas escolas, o ensino da leitura e da escrita continua sendo confundido com o ensino de uma técnica de codificação e decodificação, que, em geral, utiliza exercícios mecânicos, repetitivos, descontextualizados, que desprezam a capacidade cognitiva do aluno. Pode-se dizer ainda, que a escrita é tratada “como uma habilidade motora, como a aquisição de uma técnica de registrar sons em letras e não como uma atividade cultural complexa” (MOREIRA, 2002, p. 49).

A esse respeito, LOPES (1997) verificou que, muitos dos textos utilizados nas classes de alfabetização ainda são inadequados, por priorizarem combinações de sons, formando frases e pseudo-textos, que desprezam totalmente o conteúdo veiculado. A pesquisadora considera em seu trabalho, a hipótese de que esse modelo de iniciação à leitura, praticado pelas escolas, teria uma contribuição decisiva na deformação de leitores, constituindo-se numa das principais razões dos fracassos na leitura.

FERREIRO e TEBEROSKY (1986, p.272) já haviam chegado à conclusão semelhante em suas pesquisas:

Desligado da busca constante de significação, o texto se reduz, no melhor dos casos, a uma longa série de sílabas sem sentido. Quando chegou ao final da linha a criança esqueceu o começo, não porque tenha uma falha de memória, mas sim porque é impossível reter na memória uma longa série de sílabas sem sentido (um resultado clássico da psicologia experimental, estabelecido já há várias décadas).

Como consequência da utilização de textos inadequados nas escolas, LOPES (1997, p.51) identifica a formação de “falsas imagens sobre o que seja a

leitura e sobre o que o material escrito da escola possa transmitir” e ainda, “a artificialidade de que se reveste esse tipo de leitura face às leituras feitas fora da escola”.

De tal modo, as práticas descritas, além de não contribuírem para ajudar a criança a descobrir um verdadeiro sentido para a aprendizagem da escrita, ainda confirmam para ela sua concepção prévia da língua escrita, como um objeto distante da sua realidade e destituído de qualquer significado prático.

2.3 A LINGUAGEM ESCRITA.

Ao buscar-se uma definição para a linguagem escrita é inevitável pensar-se nela como meio de comunicação e expressão, mas cabe questionar se é de fato esse, seu caráter diferencial, aquilo que lhe confere especial valor. Afinal, meios de expressão e de comunicação existem vários, e nos tempos atuais, talvez até mais eficazes do que a escrita, dependendo da situação.

Na verdade, enquanto meio de comunicação, a linguagem escrita não pode competir com a agilidade de outros meios, que levam a informação ao homem em tempo real. “Não é por preguiça que se recorre ao telefone, ao rádio, à televisão, mas por necessidade de uma comunicação muito mais ‘fiel’, rápida e interativa do que aquela que a escrita permite” (FOUCAMBERT, 1997, p.43).

Por outro lado, enquanto meio de expressão, a escrita configura-se muito mais como um instrumento particular de uso de alguns, daqueles que conseguem dominar suas regras intrincadas, para através dela expressar seus pensamentos, sentimentos ou opiniões. Além disso, existem muitos outros modos de expressão, tão ou mais eficazes do que a escrita, e menos complicados do que ela, de que as pessoas podem se valer. Portanto, a possibilidade de expressão através da escrita, não constitui argumento sólido para justificar a necessidade de alguém aprender a escrever, principalmente alguém que pertença a uma classe social desfavorecida. “Que marginalizado acreditará que o mundo aguarda ansiosamente que ele utilize a escrita para se expressar, ao mesmo tempo que ele experimenta diariamente o desprezo que se tem pelas formas de expressão que ele já utiliza?” (FOUCAMBERT, 1997, p.43).

Na realidade, o grande diferencial da linguagem escrita em relação aos demais meios de comunicação e expressão é a possibilidade que oferece de reflexão sobre aquilo que expressa ou comunica.

Segundo FOUCAMBERT (1997), o pensamento, que já existe no nível da ação e que dela se diferencia através da linguagem oral, alcança ainda outra dimensão através da linguagem escrita, transformando-se em um *objeto permanente de investigação*, o que permite que o próprio pensamento o retome sempre que necessário ou desejado. Esta é, de fato, a especificidade da escrita, como bem demonstram as palavras do autor:

A escrita é, então, o instrumento do pensamento reflexivo. Por possibilitar um pensamento sobre o pensamento, a escrita é completamente diferente da transcrição do oral (...). Aprender a ler e a escrever é descobrir o uso de uma função de segundo grau. A escrita é, assim, a linguagem da abstração e do pensamento teórico ... (FOUCAMBERT, 1997, p. 49).

Para VYGOTSKY (1991), a linguagem escrita é uma função lingüística, que possui uma estrutura e um funcionamento bastante diferentes da linguagem oral. Envolve um nível de abstração muito maior, o que representa uma dificuldade para a criança de tenra idade, que tenta aprender a ler e a escrever. Em primeiro lugar, porque a escrita é destituída de som, exigindo da criança a simbolização de uma imagem sonora através de um signo escrito. Nesse sentido, a escrita é uma abstração de segundo grau, pois envolve a representação de uma representação. Em segundo lugar, porque a escrita é um discurso sem interlocutor, o que coloca a criança em uma situação totalmente nova para ela, que lhe exige a capacidade de distanciar-se do imediato.

Os motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo instante o curso da fala oral. Ela não tem que ser conscientemente dirigida – a situação dinâmica se encarrega disso. Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real. (VYGOTSKY, 1991, p.85)

Concluindo, é possível dizer que a linguagem escrita está para a linguagem oral, assim como a álgebra está para a aritmética (VYGOTSKY, 1991). Ou seja, é uma linguagem muito mais complexa e que envolve operações intelectuais de alto nível de abstração.

2.3.1 A Leitura.

Se considerado que a escrita existe para ser lida, a leitura pode ser definida como a realização do objetivo da escrita (CAGLIARI, 1997).

Qualquer escrita só é reconhecida enquanto tal, diante da possibilidade de ser encontrada por alguém capaz de lê-la. Do contrário, ela se resume a um monte de riscos ou desenhos, sem função comunicativa. Portanto, é a leitura que torna a escrita significativa (MORAIS, 1997).

Partindo desse pressuposto, CAGLIARI (1997) afirma que saber ler é muito mais importante do que saber escrever, e que, portanto, em sua opinião o papel fundamental da escola é formar bons leitores. O autor justifica sua posição com as seguintes palavras:

Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor. (CAGLIARI, 1997, p.148)

O autor entende por leitura “toda manifestação lingüística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma de escrita.” (CAGLIARI, 1997, p. 155). Desse modo, a leitura pode ser vista, ouvida ou falada.

Muitas vezes, um texto foi escrito para ser lido em voz alta, isto é, para ser ouvido pelos demais, como ocorre com os discursos políticos. Outras vezes, foi escrito necessariamente para ser visto, como acontece com as poesias concretistas. A diferença entre a leitura ouvida e a vista ou a falada, reside no canal de comunicação, pelo qual a leitura é transmitida ao cérebro.

Mas, sem dúvida, a leitura visual silenciosa é a mais comumente praticada entre as pessoas, e guarda sobre as demais formas as vantagens de ser mais rápida e permitir ao leitor fazer idas e vindas a seu bel prazer, o que não significa que a leitura ouvida ou falada não devesse ser igualmente praticada e estimulada nas escolas.

Na literatura especializada, a leitura vem sendo explicada a partir de diferentes perspectivas teóricas, que podem ser agrupadas em dois grandes modelos cognitivos de processamento da informação na leitura: o modelo ascendente, ou *bottom-up*, e o modelo descendente, ou *top-down*.

Os representantes da lingüística estruturalista privilegiam uma abordagem ascendente (*bottom-up*) para explicar o processo de leitura, segundo o qual, o significado do texto é construído a partir da análise do significado de suas partes, num processo linear e indutivo. Essa abordagem fundamenta os modelos de ensino que privilegiam as habilidades de decodificação, acreditando que o leitor processa os elementos componentes de um texto iniciando pelas letras, depois pelas palavras, frases, e prosseguindo assim, de modo ascendente e seqüencial, até alcançar o significado total do texto (KATO, 1985; SOLÉ; 1998).

Neste modelo, prioriza-se a automatização da relação “palavra-impressa e som”, pois acredita-se que é essa automatização que permitirá uma maior velocidade de leitura, permitindo que o leitor alcance assim com maior habilidade o significado do texto (MORAIS, 1997).

Por outro lado, autores da psicolingüística contemporânea (F.Smith, K. Goodman, Foucambert), partindo das contribuições da psicologia cognitivista, defendem que a leitura pode ser compreendida como um processo que acontece eminentemente de cima para baixo (modelo *top-down* ou descendente), à medida que o leitor se deixa guiar por suas expectativas prévias diante do texto. Essa abordagem considera a leitura como uma atividade não-linear, que se utiliza intensivamente dos elementos não-visuais do texto, tais como, os conhecimentos prévios e os objetivos do leitor, partindo “da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1985, p.40). As propostas de ensino derivadas dessa abordagem enfatizam o reconhecimento global das palavras em detrimento da decodificação, considerada até mesmo prejudicial para uma leitura eficaz, por alguns dos representantes dessa abordagem (SOLÉ, 1998).

Estudos mais recentes têm considerado que uma abordagem mais adequada consideraria a interação dos dois modelos anteriores, ponderando que tanto mecanismos ascendentes, quanto descendentes estariam envolvidos no processo de leitura, sendo acionados de acordo com as circunstâncias ou as características do leitor.

KATO (1985) considera que esses diferentes modelos de processamento da leitura podem servir para descrever diferentes tipos de leitores. Desse modo, leitores que privilegiam o procedimento descendente para a leitura caracterizam-se por serem ágeis para captar as idéias principais do texto, procederem a uma leitura rápida e fluente, mas podem fazer adivinhações em excesso, sem confirmá-las posteriormente. São leitores que utilizam mais os seus conhecimentos prévios do que as informações dadas pelo próprio texto.

De outra parte, leitores que utilizam prioritariamente os mecanismos de leitura ascendentes se atêm aos detalhes gráficos do texto, detectando até erros ortográficos, mas têm dificuldade de captar mensagens das entrelinhas ou de sintetizar as idéias do texto, por não distinguirem o essencial do supérfluo. São, em geral, leitores mais lentos e menos fluentes.

O terceiro tipo de leitor, considerado pela autora como o leitor maduro, é aquele capaz de utilizar-se dos dois tipos de processamento simultaneamente, de modo adequado e no momento apropriado. “Assim, para formas ou funções pouco familiares ou inteiramente desconhecidas, o processamento do leitor é basicamente ascendente (*bottom-up*) ao passo que para decodificar palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis no texto o processo privilegiado é o descendente (*top-down*)” (KATO, 1985, p.50).

Os dois modelos de leitura, ascendente e descendente, têm suas abrangências e suas limitações ao tentarem explicar o processo de leitura.

O modelo ascendente mostra-se bastante restrito para explicar o processo de leitura de um leitor adulto fluente. É evidente que esse leitor não utiliza processos de decodificação letra-por-letra para ler, exceto quando se depara com alguma palavra nova, que ainda não está incorporada em seu léxico visual.

Neste caso, o modelo descendente parece bem mais convincente, ao considerar a leitura como um processo desencadeado por uma expectativa prévia do leitor, que faz antecipações e previsões sobre o texto, a partir de seu conhecimento sobre o tema, e as confronta com as informações textuais.

FOUCAMBERT (1994) compreende a leitura como uma atividade que envolve necessariamente a busca de significados na escrita, partindo de um questionamento inicial por parte do leitor. Na busca das respostas que deseja, esse

leitor controla sua atividade, para certificar-se de obter as informações pretendidas, elege novas estratégias de exploração e formula uma opinião sobre o que leu.

A necessidade de um questionamento inicial para guiar a leitura é requisito também reconhecido por SOLÉ (1998), que compreende o ato de ler como um processo eminentemente interativo entre texto e leitor, onde este procura alcançar algum objetivo através da leitura. Nas palavras da autora, “sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade” (p.22).

Dependendo do objetivo que tem o leitor ao ler um texto, ele poderá interpretá-lo de uma maneira peculiar, ou seja, a interpretação de um texto pode variar em função dos objetivos de quem lê, ainda que seu conteúdo permaneça o mesmo. Desse modo, dois leitores podem extrair diferentes informações de um mesmo material escrito, do que se conclui que é o próprio leitor quem constrói o significado de um texto.

Para FOUCAMBERT (1994), a leitura é uma linguagem feita para os olhos e que, portanto, deve ser tratada pelos olhos. Enquanto que na fala é necessário que as palavras sejam pronunciadas (e ouvidas) numa ordem seqüencial, ao ler existe a possibilidade de ir e vir, pular trechos que não se julga necessários, inferir partes a partir do todo, enfim, “ler é explorar a escrita de uma maneira não-linear” (FOUCAMBERT, 1994, p.6).

Por outro lado, SMITH (1999) defende que a leitura não é um processo exclusivamente visual. O autor esclarece que no ato de ler, são utilizadas informações visuais (decorrentes da organização das letras no texto escrito) e não-visuais (decorrentes das características específicas do próprio leitor). Dentre as informações não-visuais, a competência lingüística do leitor é a essencial, posto que sem ela, a leitura não aconteceria. Mas, outra informação não-visual, que tem papel fundamental nesse processo, é o conhecimento que o leitor já dispõe sobre o tema a ser lido, pois isto define o tipo de antecipações e inferências que o leitor será capaz de fazer ao ler o texto.

São as informações não-visuais que permitem ao leitor fazer previsões acerca do texto que tem diante de seus olhos, eliminando assim, antecipadamente, quaisquer alternativas improváveis, para que o cérebro possa então decidir acerca das alternativas remanescentes. Desse modo, SMITH (1999) justifica a necessidade da *previsão* no ato da leitura.

FOUCAMBERT (1994, p.6), compartilhando da mesma posição, declara que: “Aprender a ler é, primeiro, adivinhar e, depois, cada vez mais acertar”.

Para GOODMAN (1990, p.11), a leitura é como um “jogo de adivinhações psicolingüístico”. A autora concorda com Smith ao considerar que a predição é uma estratégia indispensável para uma leitura significativa.

Mas apesar de trazer diversas considerações bastante interessantes e pertinentes acerca do processo de leitura do leitor proficiente, o modelo descendente mostra sua limitação ao ser aplicado à condição do leitor iniciante.

Nesse caso, o modelo ascendente parece aplicar-se melhor, já que quando a criança faz os primeiros contatos com a escrita, seu léxico visual é bastante restrito para permitir o reconhecimento instantâneo da maioria das palavras, o que parece ocorrer é um processo de análise e síntese, onde a criança chega ao significado da escrita buscando a decodificação do gráfico e traduzindo-o para o correlato oral (KATO, 1985).

Para CAGLIARI (1997), a escola deve respeitar a dificuldade inicial da criança com a decifração na leitura. “Está errado dizer que a leitura não é decifração da escrita, exigindo-se da criança que aprenda a ler desempenhando atividades que só o leitor treinado e habilidoso domina. As crianças precisam de um tempo de decifração, que varia de acordo com cada uma” (CAGLIARI, 1997, p. 159).

AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN (1980) consideram que depois que se adquire uma certa facilidade para a leitura, tudo indica que a intermediação da linguagem oral deixa de ser necessária para obter-se o significado potencial do texto. Desse modo, acreditam que o leitor treinado possa perceber diretamente o significado de uma escrita, sem nenhuma necessidade prévia de reconstruir as palavras e frases em seus correlatos orais. Entretanto, os autores ressaltam que aquilo que se aplica a um leitor fluente, não se aplica igualmente a um iniciante.

As técnicas empregadas por algum ‘expert’, que apresenta níveis mais complexos de desempenho, dificilmente poderão ser recomendadas como exercícios práticos para um novato. Os principiantes de um código Morse, por exemplo, raciocinam em termos de unidades alfabéticas (letras isoladas), não em termos de estruturas (palavras e frases) características das operações de transmissão e recepção do telegrafista experiente. (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980, p.62)

Como conclui MORAIS (1997), tudo indica que no início da aprendizagem da leitura, o aprendiz faz mais uso de processos ascendentes, recorrendo à decodificação para chegar ao significado do texto. Mais tarde, à medida que o leitor vai se tornando mais experiente, passa a fazer uso de seu repertório de palavras no léxico visual, para obter uma leitura mais inferencial, sendo capaz de reconhecer instantaneamente muitas palavras e extrair o significado diretamente do texto, como proposto numa abordagem descendente.

É claro que mesmo uma criança que esteja começando a aprender a ler, tem expectativas diante de um texto, e pode levantar hipóteses a partir de ilustrações, por exemplo. Mas, o modelo predominante nesse momento ainda é o ascendente, devido a sua pouca familiaridade com os segmentos mais freqüentes da língua escrita, e como já foi dito, seu vocabulário visual é ainda limitado. Com o passar do tempo e com o acúmulo de experiência com a língua escrita, sua leitura passa a ser predominantemente descendente, mas diante de uma palavra desconhecida, os mecanismos ascendentes não novamente utilizados (MORAIS, 1997).

Resumindo, a leitura é uma atividade onde interagem processos ascendentes e descendentes de forma complementar. O bom leitor é aquele que sabe dispor desses dois processos de acordo com as circunstâncias e suas necessidades, tendo sempre em vista a obtenção de uma leitura significativa.

2.3.2 A Escrita.

Como foi dito anteriormente, a escrita existe em função da leitura, ou seja, o objetivo principal de qualquer escrita é o de que alguém venha a ler o que está escrito (CAGLIARI, 1997).

A exemplo do que acontece com a leitura, o ato de escrever origina-se de uma motivação de quem escreve. A escola talvez seja o único lugar onde muitas vezes as pessoas são levadas a escrever sem um motivo outro, que não seja o de escrever por escrever.

No dia-a-dia da maioria das pessoas é muito mais comum que surjam situações que lhes despertem o desejo ou a necessidade de ler algo, do que de escrever.

Além disso, apropriar-se da escrita é sem dúvida uma tarefa ainda mais complexa do que alcançar o domínio da leitura, visto que a primeira é menos automatizada e exige maior consciência metalingüística (KATO, 1985).

MORAIS (1997) lembra ainda que para escrever é necessário dominar os movimentos da mão, respeitar uma seqüência espaço-temporal e considerar as características de um leitor ausente, o que, entre outras razões, justifica que a aprendizagem de atividades de compreensão (leitura) sempre anteceda a aprendizagem de atividades de produção (escrita).

No Brasil, como KATO (1985) constatou há quase duas décadas, ainda evidencia-se uma maior preocupação das escolas com a aprendizagem da escrita do que com a da leitura. Talvez isso seja reflexo do fato de que todas as aprendizagens dos alunos nas escolas sejam avaliadas por seus professores através de suas produções escritas.

A autora acredita que privilegiando as atividades de escrita em detrimento da leitura, as escolas revelam acreditar que a prática da escrita precede a da leitura, isto é, que aprendendo a escrever a criança aprenderia automaticamente a ler. Entretanto, é possível aprender a ler sem saber escrever, como comprovam inúmeros casos de leitores de uma língua estrangeira, que nada sabem escrever nessa língua, sendo que o contrário parece impossível. A esse respeito, a autora esclarece que isso não significa que a prática da escrita não possa favorecer o desenvolvimento da leitura. “Na verdade, uma vez iniciado o processo da aquisição da leitura e da escrita, parece haver uma interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê” (KATO, 1985, p. 5).

Por compreenderem as habilidades de leitura e escrita como aspectos indissociáveis de um mesmo processo, FERREIRO e TEBEROSKY (1986) preferem designá-las sob o termo comum de *lecto-escrita*.

TOLCHINSKY e SIMÓ (2001) identificam três dimensões distintas na escrita: a fonográfica, a ideográfica e a gráfico-ortográfica.

A relação entre letras e fonemas constitui a *dimensão fonográfica* de um sistema de escrita, e envolve operações de categorização e abstração por parte de quem escreve, pois as letras não são representações diretas dos sons emitidos na fala. Além disso, como já foi visto (capítulo II, item 1), um mesmo fonema pode ser representado por diferentes letras e o inverso também é verdadeiro.

Na escrita, certas letras ou combinações de letras representam algo além do fonográfico, como na palavra “*menina*” onde a última letra “*a*” indica ao leitor, que está se referindo ao feminino e no singular. Segundo as autoras, esta é a *dimensão ideográfica* da escrita, onde a informação transmitida está relacionada com outros níveis de conhecimento lingüístico, como o relativo à estrutura interna das palavras ou das frases. É devido a essa espécie de conhecimento, que se detecta o erro na frase “*O pato é bonita*”, já que esse erro não está na palavra “*bonita*” em si mesma, mas sim em sua relação de concordância com o sujeito da frase.

A *dimensão gráfico-ortográfica* é definida pelo “conjunto de usos y normas que afectan las marcas gráficas (fuentes, estilos) y la corrección con que se emplean según normas explícitas”⁷ (TOLCHINSKY; SIMÓ, 2001, p. 28). Uma palavra pode ser escrita respondendo a uma adequada relação fonográfica, mas estar incorreta do ponto de vista ortográfico, como em “*ezame*”. Uma mesma letra pode ser escrita em diferentes fontes e estilos. Pode-se usar letra de forma ou cursiva, minúscula ou maiúscula, góticas ou de imprensa, etc. Dependendo do contexto, a escolha pode implicar em um erro ou no mínimo uma inadequação.

Para MORAIS (1997), a ortografia desempenha um importante papel na comunicação escrita, pois assegurando uma única forma socialmente valorizada para se grafar as palavras, a despeito das variações regionais, a ortografia permite que “a escrita atravesse fronteiras” (p.29).

Segundo TOLCHINSKY e SIMÓ (2001), as três dimensões anteriormente descritas regulam a escrita das palavras, mas a organização de um texto é regulada por um quarto sistema de notação: o sistema de pontuação. Incluem-se nesse sistema, tanto as marcas gráficas, como pontos e vírgulas, quanto os espaços em branco entre as palavras ou entre as frases, como os parágrafos.

⁷ ...”conjunto de usos e normas que afetam as marcas gráficas (fontes, estilos) e a correção com que são empregadas, segundo normas explícitas” .

Aprender a escrever implica, portanto, no domínio das dimensões fonográficas, ideográficas e gráfico-ortográficas da escrita, além do domínio do sistema de pontuação. De fato, é uma tarefa bastante complexa.

2.4 A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

2.4.1 O Modelo Tradicional

Até a década de 60, os conhecimentos produzidos acerca da aquisição da linguagem escrita pela criança priorizavam os processos de ensino, em detrimento dos processos de aprendizagem.

Pensava-se que o essencial para aprender a ler e a escrever era o domínio de um conjunto de habilidades psicomotoras, consideradas necessárias para que a criança alcança-se a chamada “prontidão para a alfabetização”. Por essa razão, aperfeiçoavam-se métodos e técnicas de ensino que pudessem garantir, da melhor forma possível, o treino dessas habilidades. Foi uma época em que proliferaram os exercícios de “prontidão”, que pretendiam oferecer ao aluno aquilo que lhe faltava para poder aprender a ler e a escrever.

De acordo com MORAIS (1997), esse enfoque tradicional da alfabetização, também conhecido como modelo das destrezas, resultou de pesquisas de orientação associacionista e funcionalista, onde os comportamentos de ler e escrever foram observados, registrados e mensurados, de modo a obter-se uma definição operacional dessas habilidades, o que, em última instância, permitiria medir e manipular as variáveis envolvidas na leitura e na escrita.

Segundo o autor, a abordagem do modelo das destrezas interessava-se pelo conjunto de comportamentos que podem ser identificados por um observador externo diante de um leitor em exercício da leitura, já que isso é o que possibilitaria sua definição operacional. O mesmo se aplicaria à escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com esse modelo, consistiria basicamente na aquisição de uma série de habilidades ou subdestrezas, que deveriam ser ensinadas pelo professor, através de um programa de treinamento específico, já que espontaneamente não se desenvolveriam. A partir do estudo de crianças que apresentavam alguma dificuldade em alfabetizar-se, “relacionou-se, por

exemplo, a escrita especular e espelhada com a ausência da subdestreza esquerda/direita e orientação espacial, as trocas entre “f-v”, “t-d”, etc, com a ausência da subdestreza discriminação auditiva e, assim por diante” (MORAIS, 1997, p. 33).

Acreditava-se na época, que sendo a criança adequadamente treinada para adquirir progressivamente todas as subdestrezas consideradas pré-requisitos para o domínio da leitura e da escrita, estariam sendo evitadas as dificuldades de alfabetização. Nesse contexto, a pré-escola passou a ter a responsabilidade de treinar essas habilidades, desenvolvendo a *prontidão para a alfabetização*.

Nas séries subseqüentes, durante a alfabetização propriamente dita, os métodos de ensino analíticos ou sintéticos se dispunham a levar a criança a percorrer etapas previamente delineadas, até que pudesse dominar os processos de codificação e decodificação da língua escrita.

Para GOODMAN (1987), nesse período assistiu-se ao “incremento de uma tecnologia sistemática para ensinar a ler, baseada em um vocabulário controlado e no desenvolvimento de uma hierarquia de habilidades” (p. 12). Segundo o autor, a concepção implícita nessa tecnologia era a de que ler significa identificar palavras e agrupá-las para chegar-se ao significado do texto.

Evidencia-se, portanto, que subjacente ao enfoque teórico tradicional de aprendizagem da língua escrita, que vigorou até a década de 60, é possível identificar uma concepção de leitura e de escrita característica do modelo ascendente, ou *bottom-up*, anteriormente descrito.

2.4.2 O Modelo Construtivista e as Contribuições da Psicolinguística

A partir dos anos 70, proliferaram estudos e pesquisas com abordagens teóricas, que explicavam o processo de aprendizagem da língua escrita de modo diferente do que se fazia até então.

Segundo MORAIS (1997), dentre essas diferentes perspectivas teóricas, incluem-se a psicologia cognitiva e a psicolinguística, que até então haviam mantido distância das pesquisas nessa área, e passaram a participar mais ativamente da discussão acerca da alfabetização.

A psicolingüística, na perspectiva de GOODMAN (1990), surgiu como uma “ponte interdisciplinar entre a psicologia cognitiva e a lingüística” (p.13), possibilitando o estudo das interações entre pensamento e linguagem.

A psicologia cognitiva teve como aporte teórico a epistemologia genética de Jean Piaget, que concebe a criança como um *sujeito cognoscente*, capaz de aprender a partir de suas próprias ações sobre o meio ambiente. Trata-se de um sujeito que se inquieta com as observações que faz sobre o mundo a sua volta e não fica esperando passivamente que alguém lhe traga as respostas para suas perguntas. Ao contrário, procura ativamente compreender o que se passa ao seu redor, e para isso constrói categorias de pensamento, enquanto organiza internamente o universo que vai descobrindo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Dentro dessa perspectiva, a linguagem escrita figura como qualquer outro objeto de conhecimento, que provoca indagações na criança, levando-a a refletir e construir hipóteses sobre sua natureza.

A psicolingüística contemporânea também parte do princípio de que a criança é um ser cognoscente, que tem um papel ativo e central em seu processo de aprendizagem da língua escrita (MORAIS, 1997).

Com o desenvolvimento das pesquisas da psicologia cognitiva e da psicolingüística, a atenção dos educadores, antes voltada para os processos de ensino, passou a direcionar-se para o fenômeno da aprendizagem, deixando um pouco de lado a preocupação de como ensinar à criança, para tentar primeiro entender como ela faz para aprender.

Os avanços dos conhecimentos a esse respeito foram substancialmente favorecidos pelas pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no final dos anos 70 (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Seus estudos demonstraram que, ao tentar compreender a escrita, a criança elabora hipóteses próprias, as quais vão se modificando, enquanto são confrontadas com observações feitas pela própria criança em seu meio.

As descobertas feitas por essas autoras provocaram uma verdadeira revolução na relação ensino-aprendizagem da língua escrita. Trouxeram como consequência imediata, uma nova visão do papel do aprendiz no processo de aquisição da leitura e da escrita. Nesse novo papel, a criança deixou de ser percebida numa posição passiva, receptora de informações, para ser reconhecida

como alguém que “... procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática...” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p.22).

Por se tratarem de conhecimentos amplamente divulgados e revisados na literatura da área, as conclusões dos estudos das referidas pesquisadoras serão aqui apresentadas de modo bastante sucinto, apenas como subsídios necessários a posterior análise dos resultados desta pesquisa.

FERREIRO e TEBEROSKY (1986) verificaram que, inicialmente, não há diferenciação entre desenho e escrita, para a criança. Ambos são percebidos indistintamente como forma de representar a realidade. Paulatinamente, a criança passa a diferenciar aquilo que “serve para ser lido” (texto) daquilo que apenas “serve para ser olhado” (desenho).

Mas, mesmo após distinguir desenho e escrita, a criança ainda exige alguns requisitos para que a palavra escrita possa ser reconhecida por ela, como possível de ser lida: possuir uma quantidade mínima de letras, em geral, mais de três (princípio quantitativo) e uma variedade interna de caracteres (aspecto qualitativo).

Nessa fase, a criança ainda não estabelece relação entre a palavra escrita e a falada. É mais comum que relacione a palavra escrita com o ser que ela representa, acreditando, por isso, que a palavra “casa” seja escrita com maior número de letras do que a palavra “casinha”. As tentativas de escrita da criança nesse período resultam em seqüências de letras variadas, sem qualquer relação com seus valores sonoros convencionais. Em geral, são utilizadas letras do repertório mais próximo da criança, como as de seu próprio nome ou então pseudo-letras. É uma fase onde há uma percepção global da escrita, e que as autoras denominaram *pré-silábica*.

Somente mais tarde, a criança começa a estabelecer uma relação entre a linguagem escrita e a oral, representando cada sílaba da palavra falada por um símbolo gráfico (fase *silábica*), que pode ser usado conforme seu valor sonoro convencional ou ainda com outro valor arbitrado pela criança. Depois disso, a criança passa por uma fase de transição, denominada *silábico-alfabética*, onde apresenta hipóteses oscilantes, sendo possível observar em suas tentativas de

escrita espontânea, sílabas de uma mesma palavra falada sendo representadas ora por um único sinal gráfico, ora por mais de um grafema.

Na etapa seguinte, a criança já é capaz de estabelecer a relação convencional entre fonemas e grafemas, utilizando-se então de uma escrita *alfabética*.

FERREIRO e TEBEROSKY (1986) constataram em suas pesquisas, que na construção da escrita pela criança, essas etapas psicogenéticas se sucedem numa ordem relativamente constante e que correspondem às fases percorridas pelo homem na história da construção da escrita pelas civilizações humanas. É a ontogênese reproduzindo a filogênese.

Partindo de um marco teórico piagetiano, as autoras interpretam a superação de cada uma dessas etapas, como resultado de uma complexa atividade intelectual do sujeito.

Nesse processo, a criança utiliza os esquemas de que dispõe, para *assimilar* os estímulos do meio “...e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, a assimilação será mais ou menos deformante” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 29). Por esse razão, a criança só alcança um novo patamar de conhecimento, quando consegue estabelecer e superar um *conflito cognitivo*, isto é, quando um estímulo do meio, não-assimilável pelo sujeito, força-o a modificar seus esquemas assimiladores, realizando assim um esforço de *acomodação*, que o levará a alcançar novo nível de equilíbrio. Desse modo, é possível identificar o que as autoras chamaram de uma “eventual contribuição do desenvolvimento da escrita ao progresso cognitivo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 190).

Portanto, nessa abordagem, a aprendizagem da leitura não deve de modo algum ser reduzida à simples aprendizagem de mecanismos de decifração, do mesmo modo que aprender a escrever não é o mesmo que desenvolver habilidades motoras para fazer cópias. Na verdade, ao aprender a ler e a escrever, a criança constrói, através de intensa atividade cognitiva, todo um conhecimento de caráter *conceitual*, compreendendo não apenas que a escrita é uma forma de representação de conhecimentos, mas o modo como se processa essa representação.

Assim, a cada novo estágio de evolução que a criança alcança, corresponde uma concepção de escrita, fruto da elaboração do próprio sujeito. FERREIRO (1986, p10) esclarece que “...cada um destes níveis caracteriza-se por formas de

concepção que atuam da mesma maneira que qualquer esquema assimilador: absorvendo a informação dada, deixando de lado parte da informação disponível mas não-assimilável e introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio”.

Trata-se, portanto, de um processo gradual, que resulta de uma motivação intrínseca da criança, combinada com uma intensa atividade cognitiva por ela desenvolvida.

O ritmo de desenvolvimento desse processo é peculiar a cada um, pois decorre da interação entre fatores intrínsecos ao sujeito, como suas habilidades intelectuais e motivacionais, e fatores externos a ele, como a variedade de estímulos ambientais disponíveis.

KATO (1985, p. 14), em consonância com essa posição, propõe que “em lugar da obsessão pelo ‘método’, a escola procurasse ser um verdadeiro laboratório de observação do que corre no processo da aprendizagem, abordando a criança como um sujeito ativo desse processo”.

FOUCAMBERT (1997), acrescenta ainda, que o ensino de mecanismos de decodificação, por qualquer método que seja, só parece ser necessário quando as condições do meio ambiente não são favoráveis à aprendizagem. Na realidade, enquanto a escola não puder refletir sobre o que é de fato a leitura, a discussão sobre métodos de alfabetização é, ao mesmo tempo, prematura e inútil.

O autor assegura a necessidade de dois *insights* básicos para que a criança aprenda a ler. O primeiro deles é o reconhecimento de que a linguagem escrita tem sentido, isto é, de que os grafismos que formam a escrita têm significado, e que existem motivos para que eles sejam diferentes uns dos outros. O segundo é o *insight* de que a linguagem escrita é diferente da falada.

A aprendizagem da leitura, segundo FOUCAMBERT (1994), reúne ainda algumas condições necessárias. Em primeiro lugar, a criança deve estar integrada num meio social, onde as pessoas já utilizem a escrita em suas vidas, por necessidades outras que a de aprender a ler, demonstrando assim, a *funcionalidade* da escrita. É preciso ainda que lhe estejam disponíveis textos, os quais ela escolheria ler, se soubesse ler. Textos verdadeiros, que possam responder à criança seus desejos e necessidades, ao invés de textos simplificados, adaptados às possibilidades momentâneas do aprendiz.

Em outras palavras, é necessário que a criança possa estar envolvida pelos mais diversos tipos de escritos, participando do modo como os outros os utilizam, pois “é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizado sem isso...” (FOUCAMBERT, 1994, p.31).

KATO (1985) fala de pré-requisitos para que a criança possa se alfabetizar. O primeiro deles é que ela tenha um desempenho oral considerado normal para sua idade (pré-requisito do desempenho lingüístico). Além disso, é necessário que a criança possa distinguir a função dos diferentes sistemas de signos, tais como o desenho e a escrita (pré-requisito da diferenciação de linguagem). A criança deve ainda adquirir a consciência da natureza simbólica da escrita, superando a concepção icônica. Saber que a escrita representa a fala, e que pode ser segmentada, e que esses segmentos podem ser visualmente discriminados por seus distintos traços. Finalmente, a criança deverá compreender, que apesar de representar a fala, a escrita é distinta dela, e que o ato de ler pode ser silencioso.

Como foi demonstrado até aqui, os estudos desenvolvidos na área da psicologia cognitiva e da psicolingüística, acerca do processo de aquisição da linguagem escrita pela criança, convergem para o reconhecimento de que essa aprendizagem é fundamentalmente um ato cognitivo, que se desenvolve a partir das concepções prévias do sujeito, as quais vão sendo reformuladas e aprimoradas, à medida que esse sujeito tem a possibilidade de uma interação verdadeiramente significativa com a escrita.

Para finalizar estas considerações, pretende-se, agora, contextualizar o modelo construtivista de aquisição da linguagem escrita frente aos modelos teóricos de concepção de leitura: ascendente, descendente ou interativo.

TOLCHINSKY e SIMÓ (2001) apresentaram de maneira bastante original esse tema em seu livro, no capítulo intitulado “Polêmica no bar”, onde personagens que se encontram em um bar, começam a conversar sobre a leitura. A discussão torna-se um debate acirrado, onde se confrontam defensores da importância da decifração e da interpretação. Mesmo com a intervenção feita por um dos personagens, a partir da perspectiva de um modelo interativo, a polêmica não é superada.

Entretanto, a conversa muda de rumo, quando entra no debate uma nova personagem: uma professora que declara adotar uma perspectiva construtivista de educação.

Essa personagem explica aos demais, que apenas quando são consideradas, estritamente, as propostas dos docentes, é que é possível falar em um ou outro modelo de abordagem de leitura. Por outro lado, quando o trabalho realizado em sala de aula disponibiliza diferentes tipos de materiais às crianças e a atenção se volta para as perguntas que elas fazem, é inevitável que todos os níveis de leitura sejam trabalhados, pois os alunos perguntam sobre ortografia, caligrafia, sobre idéias, fontes, organização do texto, formato, som das letras, etc.

Mais adiante, a personagem-professora acrescenta, que o essencial é a consciência de que as crianças estão em processo de alfabetização e que os adultos que as ensinam já estão alfabetizados, por isso é normal que tenham pontos de vista diferentes sobre a escrita. O que importa é estar atento ao ponto de vista da criança, pois assim pode ser que se descubra que elas entendem as coisas de um modo muito diferente, daquele que os adultos crêem que entendem.

Em outras palavras, há que se conhecer as representações dos aprendizes, isto é, suas concepções prévias acerca da aprendizagem da língua escrita.

2.5 AS REPRESENTAÇÕES

De acordo com DELVAL (1989), existem pelo menos duas linhas de trabalho sobre o estudo das representações. A primeira delas inclui os estudos sobre as chamadas *representações sociais*, derivados dos trabalhos do sociólogo francês Durkheim⁸, que foram prosseguidos pelos estudos de Moscovici⁹, ambos citados pelo autor, mas que não serão abordados nesta pesquisa, já que se optou por um referencial teórico diferente.

A segunda linha de trabalho sobre o estudo das representações, segundo DELVAL (1989), reúne pesquisas sobre as *concepções espontâneas* dos sujeitos

⁸ DURKHEIM, E. (1898) “Représentations individuelles et représentations collectives”, *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6, 273-302.

⁹ MOSCOVICI, S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F., 2ªed. 1976.

FARR, R.M., Y MOSCOVICI, S. (Eds) (1984) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

acerca de questões científicas. Esses estudos comprovaram que as idéias das crianças sobre problemas científicos são muito diferentes do que demonstram as teorias atuais, bem como daquilo que se ensina nas escolas. O interesse desses pesquisadores em compreender a representação infantil de fenômenos científicos inaugurou um novo e atraente campo de estudo, onde se insere também esta pesquisa.

De acordo com a definição de PIAGET (1990, p.345), o termo *representação* implica na “reunião de um ‘significante’, que permite a evocação, e de um ‘significado’ fornecido pelo pensamento”.

Para o autor, trata-se de um produto resultante do duplo jogo de interação entre os mecanismos de assimilação e acomodação, já que, os *significantes*, que também podem ser compreendidos como imitações interiorizadas, são produzidos pela acomodação, e os *significados* são obtidos graças à assimilação, que, incorporando os significantes a esquemas anteriores, lhes confere significação própria (PIAGET, 1990).

Essa conexão entre significantes e significados é o que caracteriza a função simbólica, que surge ao término do período sensório-motor, como resultado da evolução de todas as atividades que são desenvolvidas pela criança nesse período. É a função simbólica que permite a aquisição da linguagem, enquanto signos coletivos. Mais ainda, a função simbólica favorece o desenvolvimento das imagens mentais, que intervêm no aperfeiçoamento da imitação, do jogo e das próprias representações cognitivas. “A função simbólica, portanto, é essencial à constituição do espaço representativo, tão naturalmente quanto às outras categorias ‘reais’ do pensamento” (PIAGET, 1990, p. 352).

Quando a criança alcança o plano do pensamento representativo, que é também o momento onde as trocas sociais se intensificam, favorecidas pelo uso da linguagem, “novas assimilações e novas acomodações tornam-se necessárias, principiando por uma fase de indiferenciação caótica para, em seguida, chegarem à diferenciação e à harmonização complementares” (PIAGET, 1975, p.354). Na realidade, os mecanismos de acomodação e assimilação evoluem junto com o pensamento infantil, na busca de um equilíbrio majoritário, que vai gradativamente sendo alcançado, no decorrer de toda a primeira infância.

Mas enquanto isso não acontece, no período pré-operatório, as primeiras formas de pensamento conceptual resultam em pré-conceitos, o que justifica a limitação inicial das representações infantis. Um equilíbrio estável entre os processos de acomodação e assimilação só poderá ser alcançado no estágio de pensamento operatório concreto, graças à reversibilidade, que confere flexibilidade ao pensamento da criança, libertando-o das distorções perceptivas. O que se verifica, então, é “que o pensamento evolui da representação por imagens, simbólica e pré-conceptual, à representação conceptual de ordem operatória...” (PIAGET, 1990, p. 368).

O carácter dinâmico e progressivo desse processo pode ser sintetizado, ainda, pelas palavras de MARTÍ (1995, p. 219), que afirma que o “estágio das operações concretas é a fase de consolidação e organização da evolução da inteligência representativa, precedida pelo período pré-operatório e seguida pela preparação e consolidação de uma segunda fase de equilíbrio da inteligência representativa constituída pelo estágio das operações formais”.

DELVAL (1989) acrescenta, que existem dois aspectos que justificam o carácter parcial das representações infantis do mundo social: de um lado, a precariedade de suas experiências sociais, obtidas de modo fragmentado e indireto, e de outro lado, a limitação de seus instrumentos intelectuais. É devido a esses aspectos, que resulta infrutífera qualquer tentativa do adulto de poupar a criança de seu trabalho de elaboração individual, para lhe dar, como produto acabado, uma representação considerada mais adequada, do ponto de vista do adulto.

Na verdade, a formação da representação infantil do mundo social vai se desenvolvendo pouco a pouco, à medida que o sujeito vai organizando os elementos dispersos, a informação fragmentada, formando totalidades cada vez mais coerentes, tendendo a uma unidade não contraditória. Para que essa unidade seja conquistada, o sujeito necessita dispor de instrumentos intelectuais adequados, que por sua vez se beneficiam das noções que puderam ser formadas. É por esse motivo, que uma criança não é capaz de utilizar uma mesma informação de um mesmo modo em diferentes momentos de seu desenvolvimento, e por isso suas idéias estão sempre se modificando (DELVAL, 1989).

Portanto, pode-se concluir, que a capacidade representativa do sujeito vai evoluindo e se aperfeiçoando ao longo de seu desenvolvimento, e o mesmo

acontece com suas representações, que vão se modificando como resultado desse processo.

Durante toda a infância, a criança vai formando uma representação dos diferentes aspectos da sociedade em que vive e, embora essa representação seja socialmente determinada, não se trata de uma influência exclusiva dos adultos, mas sim de um processo de construção, onde a criança parte dos fragmentos que recebe e seleciona do meio, para elaborar um produto próprio, numa tarefa individual, que de modo algum se reduz a uma assimilação passiva (DELVAL, 1989).

A criança recebe continuamente informações do meio que lhe são repassadas pelos adultos, pelos veículos de comunicação ou por sua própria experiência no meio. Entretanto, essas informações nada mais são do que dados soltos que precisam ser organizados pela criança. Desse modo, é que se estabelece uma dialética entre o individual e o social na construção das representações infantis (DELVAL, 1989).

O autor argumenta, que quando as crianças fazem espontaneamente perguntas sobre os acontecimentos à sua volta, elas demonstram o grande esforço individual de reflexão interna que estão fazendo para construir uma representação do mundo. Muitas vezes essas perguntas surgem diante de uma situação nova, diante de um desafio que lhes é proposto, mas outras vezes parecem surgir espontaneamente, como fruto de uma constante elaboração interna do sujeito, a qual não se pode ter acesso, mas apenas inferir sua existência através das perguntas que se manifestam.

Segundo DELVAL (1989) a representação de mundo de um sujeito ou de um grupo só se torna explícita por oposição a outras representações de mundo. Assim, ilustra o autor, os estudos sobre a representação de mundo do homem ocidental só são possíveis por comparação com outras culturas. No caso da criança, sua representação de mundo pode ser identificada por oposição à do adulto ou à da ciência, considerada sempre a representação mais aperfeiçoada que se tem do mundo em cada momento.

De acordo com DELVAL (1989), a representação do mundo social é composta basicamente de três tipos de elementos - valores, regras e noções - os quais apresentam evoluções distintas, a seguir descritas, conforme a perspectiva do autor.

Desde seu nascimento, a criança está submetida a toda uma sorte de regulamentações que regem seu comportamento: como comer, como se vestir, como falar, etc. São normas inicialmente estabelecidas pelos adultos responsáveis por seus cuidados, e é a partir dessas diretrizes, que a própria criança vai construindo um repertório de regras que guiará sua conduta no meio, em diferentes situações sociais.

Juntamente com as regras, a criança adquire uma série de valores sociais e morais que estão intimamente ligados a essas normas. São esses valores que dizem à criança quais são os comportamentos socialmente aceitos, desejados e aprovados e quais não são, muito embora isso possa variar de um grupo social a outro.

Além de adquirir regras e valores sociais, a criança vai aos poucos tentando compreendê-las, buscando explicações sobre o porquê de sua existência. Começa então a teorizar sobre essas regras e esses valores, servindo-se para tanto de *noções* ou *conceitos* que elabora sobre os diversos objetos do conhecimento.

Enquanto as regras e os valores começam a ser adquiridos desde muito cedo, por influência maciça do adulto, as noções e explicações do porquê as coisas são assim começam a ser elaboradas por esforço individual do sujeito, num processo muito mais lento e complexo.

Em outras palavras, primeiro se aceitam e se praticam as regras e os valores e depois se pode explicá-los.

Adotando um enfoque cognitivo-estrutural, originado da teoria piagetiana, DELVAL (1989) compreende que esse processo de conceitualização depende do desenvolvimento psicológico global alcançado pelo sujeito, em cada momento, o qual segue uma série de etapas, cuja ordem é invariável, e que determina a amplitude da informação que o sujeito é capaz de manejar no momento dado. Por isso, a evolução de todas as noções não se dá ao mesmo tempo, pois algumas são mais complexas do que outras e só podem ser alcançadas pelo sujeito em fases posteriores do seu desenvolvimento.

Acrescenta-se que, ao referir-se à representação do mundo social, o autor esclarece que o social constitui apenas um dos objetos de conhecimento, sobre os quais as crianças constroem suas representações, mas existem outros objetos de

conhecimento, que podem ser o mundo físico, o biológico, as estruturas lógico-matemáticas ou a linguagem (DELVAL, 1989).

Desse modo, pode-se deduzir que as considerações feitas pelo autor sobre a formação da representação infantil do mundo social possam ser aplicadas a outros objetos de conhecimento, em particular ao que aqui interessa, ou seja, a aprendizagem da língua escrita.

Os pesquisadores GIORDAN e DE VECCHI (1996) também se encontram entre aqueles que, investigando as origens do saber científico, detiveram sua atenção na formação das concepções dos aprendizes e seu papel na construção do conhecimento.

Os autores consideram que, embora a palavra *representação* seja a mais utilizada na literatura para designar o conceito em questão, esse termo pode mostrar-se impreciso, devido às diferentes linhas teóricas que já o adotaram. Por esse motivo, eles preferem usar os termos “concepção” e “constructo”, por considerarem-nos mais neutros e claros, já que estão menos impregnados de outras conotações.¹⁰

GIORDAN e DE VECCHI (1996) definem uma concepção como um conjunto de idéias e imagens coordenadas entre si, formando um todo coerente, explicativo, que possibilita ao indivíduo interpretar e responder os estímulos de seu meio. Os autores acrescentam que, além disso, e principalmente, uma concepção é uma *estrutura* mental, de onde emergem as manifestações do sujeito. Nesse sentido, deve ser pensada não apenas como um produto, mas antes como um processo decorrente de uma atividade de elaboração mental.

Os autores ressaltam que, mais importante do que a concepção expressa por um aprendiz, é o que se pode inferir sobre seu funcionamento mental, *a partir da concepção que ele expressa*. Quando um aluno responde uma pergunta de seu professor, por exemplo, o que ele diz não é uma concepção em si mesma, mas a

¹⁰ Pelas mesmas razões expostas por esses autores, esta pesquisadora também prefere utilizar o termo “concepção” para designar o conceito em questão. Todavia, tendo sido indispensável incluir nesta dissertação as valiosas colaborações de autores que utilizaram o termo “representação”, para designar o mesmo conceito, este termo também foi empregado em vários momentos no corpo deste trabalho, sempre que se julgou útil para garantir fidelidade às idéias dos autores. De qualquer modo, salienta-se que, neste trabalho, ambos os termos foram utilizados como sinônimos, embora em alguns momentos, um deles se mostrasse mais adequado do que o outro.

emergência de uma representação, que, assim como a ponta de um iceberg, denuncia a existência de uma estrutura que a sustenta.

Toda concepção é um modelo explicativo, através do qual a criança interpreta o seu ambiente. Trata-se de um sistema organizado, simples, lógico, geralmente desenvolvido a partir de analogias estabelecidas pela criança. Assim, como exemplificam GIORDAN e DE VECCHI (1996), o tubo digestivo pode ser concebido pela criança como uma montagem de tubos, tais quais os utilizados para o encanamento nas casas, já que os tubos vazios permitiriam que os alimentos “caíssem” por eles, sendo conduzidos, sempre para baixo, etc.

Por mais parciais que sejam, as concepções dos aprendizes não constituem um aglomerado aleatório de idéias. Pelo contrário, elas formam um todo relativamente estruturado, com uma lógica e uma coerência interna, que lhe garantem sustentação. Por isso, GIORDAN e DE VECCHI (1996) concordam com DELVAL (1989), afirmando que não é fácil que uma criança abandone as concepções que elabora, mesmo diante da força de argumentos lógicos e racionais, que lhe sejam apresentados em contrário.

2.5.1 A Função das Representações nos Processos de Aprendizagem

Segundo GIORDAN e DE VECCHI (1996), as representações dos aprendizes atuam como estruturas de recepção, que permitem ao sujeito assimilar ou não as novas informações fornecidas pelo meio. Funcionam como filtros, que selecionam e ao mesmo tempo elaboram as informações recebidas. Em contrapartida, as concepções anteriores podem ser completadas ou transformadas pelos elementos que recebe, gerando assim novas concepções.

Os autores esclarecem que essas concepções permitem que o indivíduo organize o meio a sua volta, ou um aspecto do meio, para melhor entendê-lo, para atuar sobre ele, adaptando-se ao meio ou protegendo-se dele.

Um dos papéis primordiais das concepções é o de conservar os conhecimentos adquiridos, organizando-os num conjunto de saberes, inclusive práticos. Isso não significa que as concepções constituam simples lembranças, mas sim um verdadeiro sistema de saberes acumulados e organizados de uma maneira particular, que podem ser ativados diante de uma situação qualquer. Ao mesmo

tempo em que permitem a evocação de saberes, as concepções interferem na forma como o indivíduo percebe a situação, selecionando as informações que lhe são pertinentes. Por outro lado, as concepções são transformadas pela situação que as ativa, sendo constantemente reconstruídas (GIORDAN; DE VECCHI, 1996).

As concepções assumem, portanto, um papel primordial nos mecanismos de produção do saber, posto que “adquirir um conhecimento significa passar de uma concepção prévia para outra mais pertinente em relação à situação” (GIORDAN; DE VECCHI, 1996, p.101).

Por outro lado, as concepções prévias de uma pessoa podem constituir-se obstáculo determinante na construção do saber. No universo das pesquisas científicas existem muitos exemplos, de como um conhecimento anterior pode mascarar uma situação, impedindo o pesquisador de dar-se conta de uma realidade que se mostra claramente aos seus olhos, ou então levando-o a perceber apenas fragmentos dessa realidade. Por esse motivo, foi possível que tantas vezes diferentes cientistas, igualmente competentes, chegassem a conclusões opostas, partindo de uma mesma situação.

De qualquer forma, favorecendo ou obstaculizando a construção do saber, as concepções prévias dos aprendizes estão sempre presentes, estruturando e organizando internamente a realidade externa, permitindo desse modo, que o sujeito obtenha explicações, faça previsões ou simplesmente atue diretamente sobre o meio.

“Assim, as concepções do aprendente estão situadas no cerne dos problemas de aprendizagem, pois elas participam do jogo das relações existentes entre as informações à disposição de um indivíduo e as que ele encontrará ao longo de sua vida; sobre esses elementos é que se elaboram seus novos saberes e, com isso, suas futuras condutas.” (GIORDAN; DE VECCHI, 1996, p.103).

2.5.2 Implicações Didáticas

Conhecer as concepções dos aprendizes é um passo necessário para que o professor possa melhor compreender e intervir favoravelmente no processo de aprendizagem de seu aluno.

Esse conhecimento constitui-se em valiosa ferramenta nas mãos dos professores, à medida que revelam como está se desenvolvendo o pensamento da criança e quais os meios de compreensão que a mesma dispõe. Desse modo, o docente pode eleger conteúdos e processos didáticos adequados, para favorecer o processo de aprendizagem do aluno.

GIORDAN e DE VECCHI (1996) defendem que as concepções que os aprendizes trazem para as salas de aula são os primeiros laços que eles podem estabelecer com os conhecimentos novos que se pretende que adquiram. Se as representações iniciais das crianças forem ignoradas ou rejeitadas, o que elas poderão adquirir será no máximo a ilusão de um saber, que construído sem alicerces, sucumbirá à primeira prova, deixando ressurgir com toda força as velhas concepções.

Por outro lado, os autores alertam, que na ação pedagógica, não basta levar o aluno a expressar suas concepções, para que sejam discutidas a fim de serem ultrapassadas. Essa forma de lidar com a questão vem carregada de empirismo e se mostra na prática muito limitada.

É bastante típico da pedagogia tradicional usar as concepções iniciais dos aprendizes como ponto de partida do trabalho em sala de aula, fazendo com que se expressem as representações dos alunos no grupo, para depois simplesmente abandoná-las, ou pior, negá-las, explicando racionalmente aos alunos que não é nada daquilo, que as coisas se passam de outra maneira. A esse respeito, deve-se lembrar que o saber prévio está sustentado por toda uma estrutura que tem sua coerência e sua lógica, e por isso resiste a argumentações, mesmo as mais elaboradas (GIORDAN; DE VECCHI, 1996).

Além disso, para que alguém possa optar entre duas idéias, abrindo mão de uma delas, precisa primeiro conhecer a outra. “Uma vez adquirida a explicação científica, ao menos em parte, é que fica possível voltar às representações prévias para poder superá-las de verdade através de uma série de retificações sucessivas.” (GIORDAN; DE VECCHI, 1996, p. 143).

Quando o aprendiz se conscientiza de que uma concepção anterior não é verdadeira, isso pode lhe provocar angústia e até mesmo constituir-se em um bloqueio para ele. Por isso, é necessário que o aluno seja ajudado a construir uma nova concepção, que possa paulatinamente ir substituindo a anterior. Para tanto, é

preciso que informações adequadas sejam disponibilizadas ao sujeito, conforme suas necessidades e possibilidades, de modo que ele possa elaborá-las para construir o saber, e assim atualizar suas concepções. Desse modo, evita-se que os obstáculos sejam reforçados, ao invés de superados (GIORDAN; DE VECCHI, 1996).

É conveniente salientar ainda, que nem sempre as concepções prévias constituem obstáculo à construção de um saber reconhecidamente válido. Elas podem indicar ao professor o caminho a percorrer com seu aluno e as dificuldades que precisam ser superadas para que o novo saber possa ser assimilado.

2.5.3 A Construção do Saber no Quadro de uma Teoria do Conhecimento.

As pedagogias tradicionais, que privilegiavam os métodos de ensino em detrimento do processo de aprendizagem do aluno, operavam “com” ou “contra” as representações prévias dos aprendizes, sem, entretanto, possibilitar sua evolução.

O surgimento de novas escolas da psicologia da educação, inspiradas no construtivismo, veio demonstrar que é o aprendiz quem *constrói* o seu saber. Em última instância, é ele quem deve modificar sua representação inicial para aprender. O professor não poderá fazer isso por ele, nem lhe fornecendo novas concepções prontas, nem tentando persuadi-lo a abandonar sua concepção anterior. O que poderá sim fazer, é levar seu aluno a se conscientizar da necessidade de modificar suas representações prévias.

Essa modificação será o resultado de sucessivas retificações, que o aprendiz irá realizando progressivamente, até alcançar um estágio mais adequado de elaboração do saber.

Nesse sentido, o sujeito realiza uma *construção*, onde as concepções prévias “servem-lhe de ponto de ancoragem para apropriar-se de outros saberes, pois elas constituem ‘estruturas de recepção’ que permitem unificar novas informações. Ou seja, elas exercem um papel de intermediário entre o *conhecimento* e o *próprio indivíduo* [grifo dos autores] e numa interação entre essas estruturas de pensamento e as informações obtidas pelo aprendente é que o saber vai elaborar-se.” (GIORDAN; DE VECCHI, 1996, p. 144).

Enquanto estruturas de recepção, as concepções prévias dos aprendizes atuam como qualquer outro esquema de assimilação nos moldes piagetianos.

Como explicam FERREIRO e TEBEROSKY (1986), os estímulos do meio ambiente não agem diretamente sobre o indivíduo, “mas sim que são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito (seus ‘esquemas de assimilação’): neste ato de transformação o sujeito *interpreta* [grifo das autoras] o estímulo (o objeto, em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível” (p. 27).

Considerando a noção de esquema de assimilação é que a aprendizagem pode ser pensada como um processo que nunca começa do zero. A criança, em interação com o meio, vai adquirindo uma série de conhecimentos e experiências, que lhe ajudam a compreender os novos objetos com que se depara. Desse modo, a criança procura entender o real, a partir daquilo que já reconstruiu internamente sobre esse real (MORAIS, 1997).

Nesse mesmo sentido, POZO (1998, p. 179) explica que, quando um sujeito se depara com um estímulo qualquer, mesmo que seja algo para ele destituído de significado aparente, como a tela de uma pintura abstrata, ele *assimila* esse estímulo incorporando-o aos esquemas e conceitos de que dispõe, atribuindo-lhe então um significado particular. “O mundo carece de significados próprios e somos nós que ‘projetamos’ nossos próprios significados sobre uma realidade ambígua (...) Assimilamos as difusas formas do mundo a nossas idéias. Assim conhecemos, adotando as coisas à forma e ao conhecimento de nossos conceitos.”

Entretanto, como bem esclarece o autor, o conhecimento não é construído exclusivamente pelo mecanismo de assimilação, pois, se assim fosse, as pessoas viveriam num mundo fantástico, onde as coisas seriam exatamente aquilo que se pretendesse que elas fossem. Para que a construção do conhecimento alcance níveis cada vez mais elevados e estáveis de equilíbrio, o mecanismo de assimilação é complementado pelo de *acomodação*, que implica numa modificação do ponto de vista próprio em decorrência de movimentos e posições exteriores (PIAGET, 1990).

Para POZO (1998), a aquisição de novos conceitos, resultante da modificação de conceitos anteriores, pode ser considerada um exemplo de acomodação. O autor esclarece que a acomodação implica, por um lado, na modificação de esquemas prévios em função da nova informação a ser assimilada, e

por outro, em uma nova assimilação, ou nova interpretação dos conhecimentos anteriormente adquiridos em função dos novos esquemas construídos. Assim, o autor conclui que a “aquisição de um novo conceito pode modificar toda a estrutura conceitual precedente.” (POZO, 1998, p. 180).

Na verdade, o interjogo existente entre os mecanismos de assimilação e de acomodação subsidia toda *teoria da equilíbrio* de PIAGET (1976). O autor recorre a dois postulados gerais para sustentar essa teoria, sendo eles:

Primeiro postulado: Todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com sua natureza. (...)

Segundo postulado: Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas sem com isso, perder sua continuidade (...), nem seus poderes anteriores de assimilação. (PIAGET, 1976, p. 14)

Como se verifica, o segundo postulado implica numa contínua busca de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 1976).

É como resultado da ação desses mecanismos de assimilação e acomodação, que as concepções vão se remodelando e evoluindo constantemente, permitindo que se concretize o fenômeno da aprendizagem.

Cabe ainda ressaltar, que para que essa aprendizagem seja significativa, é necessário que o novo conhecimento seja integrado às estruturas pré-existentes (AUSUBEL; NOVAK ; HANESIAN, 1980; GIORDAN; DE VECCHI, 1996).

Em outras palavras, para que a aprendizagem ocorra é necessário que as estruturas anteriores sejam abaladas, mas ao mesmo tempo, é preciso que a nova construção se edifique sobre elas. “Pois o conhecimento está situado ao mesmo tempo no prolongamento das aquisições *anteriores* [grifo dos autores] que forneceram o quadro e os elementos de compreensão e, por ruptura com esses – ou ao menos desviando deles - , pois tudo deve ser reorganizado de uma nova maneira, de acordo com outro modelo de pensamento.” (GIORDAN; DE VECCHI, 1996, p. 146).

2.6 A CONSCIÊNCIA

De tudo que foi demonstrado até agora, conclui-se que a mente humana constrói suas representações do saber a partir de um processo ativo de interação do sujeito com o meio, em que as concepções prévias do aprendiz vão sendo reformuladas ao mesmo tempo em que reformulam o conhecimento a sua volta.

Entretanto, para que um estímulo qualquer do meio ambiente possa provocar no sujeito um estado momentâneo de desequilíbrio, que o leve a se modificar, é necessário que esse sujeito possa tomar consciência do conflito existente. Caso contrário, se a situação não for percebida pelo sujeito como sendo conflitiva, não demandará nenhum esforço de sua parte para se modificar (POZO, 1998).

A tomada de consciência coloca-se, assim, como fundamental no processo de construção do conhecimento pelo ser humano.

Ao contrário de outros sistemas de conhecimento, a mente humana guarda a especificidade de ser capaz de tomar consciência de si própria, controlar sua própria atividade e ainda refletir sobre suas elaborações (POZO, 2002).

Essa distinção do sistema cognitivo humano pode também ser encontrada em VYGOTSKY (1991), que considera que o que distingue as funções intelectuais superiores são justamente a consciência reflexiva e o controle deliberado.

Entretanto, o termo consciência é tão abrangente, quanto impreciso, sendo muitas vezes usado para designar tudo que não se consegue definir a respeito do funcionamento cognitivo.

Amparo MORENO¹¹, citado por POZO (2002), reconhece três diferentes sentidos para o termo consciência. O primeiro deles refere-se à consciência como um sistema atencional, no sentido de que, um indivíduo não pode estar consciente daqueles aspectos aos quais não dá atenção.

Num segundo sentido, o termo consciência designaria um sistema de controle e regulação do funcionamento cognitivo. Nesta acepção da palavra, a

¹¹ MORENO, A. *Perspectivas psicológicas sobre la conciencia*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1988.

consciência teria um aspecto procedimental, que permitiria utilizar, de modo estratégico, os processos cognitivos para alcançar-se metas de aprendizagem.

Por fim, a consciência pode ainda ser concebida como um sistema que possibilita reflexão, sobre os próprios processos e produtos do sistema cognitivo. Neste sentido, a função da consciência seria a de proporcionar um conhecimento auto-referente, em outras palavras, metac conhecimento – um saber sobre o que se sabe – que pode ajudar o sujeito a tomar conhecimento de seu próprio funcionamento cognitivo. Nas palavras de POZO (2002, p.158), “essa reflexão consciente sobre os processos e produtos cognitivos deve, de algum modo, nos proporcionar melhores instrumentos cognitivos para intervir nesses processos e modificá-los, da mesma forma que conhecer melhor o funcionamento do coração deve ajudar a prevenir doenças coronarianas”.

Esses três sentidos ou acepções do termo consciência podem também ser compreendidos como níveis cada vez mais complexos de um único contínuo de desenvolvimento.

O primeiro deles, que seria o nível mais elementar, é também compartilhado por outras espécies, e até mesmo por computadores, que possuem uma memória de trabalho. O segundo nível também está presente em outras espécies, apesar de que seus sistemas de controle não são comparáveis aos humanos. Entretanto, é o terceiro nível que realmente diferencia o sistema cognitivo humano dos demais, pois esse nível só é acessível ao homem, e mesmo assim, só aparece após um bom período de desenvolvimento cognitivo (POZO, 2002).

Vários estudos demonstraram que somente a partir do ingresso da criança na escola, funções como a atenção e a memória, até então mecânicas e involuntárias, “tornam-se ‘lógicas’ e voluntárias, já que o controle de uma função é a contrapartida da consciência que se tem dela. (...) Todas as funções mentais básicas tornam-se conscientes e deliberadas durante a idade escolar, *exceto* [grifo do autor] o próprio intelecto” (VYGOTSKY, 1991, p. 78).

Para explicar a gênese das funções mentais superiores, Vygotsky elabora um dos conceitos principais de sua obra, a saber, o conceito de *internalização*, segundo o qual, qualquer função psicológica aparece primeiramente no plano interpessoal, desenvolvendo uma função social, para depois ser internalizado no plano intrapessoal. Mais tarde, essas funções psicológicas internalizadas vão se

desenvolvendo e sendo consolidadas através de sistemas semióticos de representação, como a linguagem egocêntrica e, posteriormente, a linguagem interna (MARTÍN; MARCHESI, 1995).

De acordo com VYGOTSKY (1991), a consciência e o controle de uma função mental só aparecem depois que essa função já se desenvolveu e foi suficientemente praticada, de forma inconsciente e espontânea.

É por isso, que a criança pré-escolar, que, segundo o autor, já possui algumas funções desenvolvidas de forma bastante madura, como a memória e a atenção, precisa depois aprender a controlá-las de modo consciente, o que será estimulado no ambiente escolar.

O termo consciência é utilizado por VYGOTSKY (1991) para referir-se à percepção da atividade da mente, ou seja, a consciência de estar consciente. Tal consciência, segundo o autor, é que a criança pequena ainda não possui, e que sua entrada na escola irá ativar, pois o aprendizado escolar induz a percepções generalizantes, “desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. (...) A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos” (p. 79).

Já PIAGET (1977) reconhece que o processo de tomada de consciência tem sua origem no plano da ação, considerada, em si mesma, um saber autônomo e eficaz, mas não ainda um conhecimento consciente.

De fato, existem muitas ações, que apesar de complexas, podem ser realizadas com êxito pelo sujeito desde períodos precoces de seu desenvolvimento, e que já possuem os atributos de um saber, embora seja um saber eminentemente prático, ou seja, um *saber-fazer*. Trata-se de uma forma prática de conhecimento, cuja passagem para o nível do pensamento se dá através do processo de tomada de consciência, onde esquemas de ação se transformam em noções e em operações (PIAGET, 1978).

Em outras palavras, a ação em si mesma constitui um saber, que se mantém autônomo, até que se torne consciente e resulte em uma conceituação. A partir de então, a ação passa a sofrer a influência dessa conceituação, que permite a compreensão do saber-fazer e, portanto, seu planejamento e controle.

Desse modo, PIAGET (1978), diferencia o *fazer* e o *compreender*, esclarecendo que “fazer é compreender em ação uma dada situação em grau

suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação” (p. 176).

O autor acrescenta, ainda, que a compreensão implica na identificação das razões dos fatos e acontecimentos, enquanto que o fazer ocupa-se apenas da obtenção do sucesso pretendido, o que não deixa de ser uma condição preliminar para que a compreensão seja alcançada posteriormente. Mas, de qualquer forma, a compreensão termina por ultrapassar essa condição inicial, pois permite alcançar um saber que é capaz de preceder a ação, já que pode planejá-la e fazer previsões sobre seus efeitos, controlando-os (PIAGET, 1978).

Assim, o saber-fazer, que antes culminava no “conseguir”, é substituído pela conceituação, que resulta em “compreensão”, podendo agora suceder a ação, ou precedê-la, orientando-a e regulando seus efeitos.

Portanto, o processo de tomada de consciência não se restringe a um simples esclarecimento, ou um iluminar, mas trata-se de um processo de conceituação, que sucede, às vezes após uma lacuna de anos, a obtenção do êxito prático. É um processo de reconstrução, onde ocorre a passagem de um nível de assimilação prática para um nível de assimilação por meio de conceitos. Nas palavras do autor, a “conscientização não se limita de modo algum a esclarecer os mecanismos da ação sem lhes acrescentar nada além desta luz: ela consiste, ao contrário, em interiorizá-los sob forma de representações, isto é, a interpretá-los por meio de uma conceitualização, que pode ser mais ou menos adequada.” (PIAGET, 1976, p. 79)

PIAGET (1977) esclarece ainda que a interiorização da ação permite a conscientização dos problemas a resolver, o que possibilita a conscientização dos meios, agora cognitivos e não mais materiais, que foram empregados. Por essa razão é que a criança pequena, quando interrogada sobre como procedeu para obter êxito em uma ação, simplesmente relata tudo o que fez concretamente, enquanto mais tarde é capaz de declarações como “eu percebi que..., eu tive a idéia de...”.

O autor enuncia, o que considera, uma lei geral que rege o processo de tomada de consciência, segundo a qual, esse processo direciona-se de elementos

periféricos para elementos centrais. Os dois dados de observação iniciais, considerados periféricos, seriam a consciência do *objetivo* a alcançar, que desencadeia a ação, e a consciência do *resultado* obtido, em termos de êxito ou fracasso (PIAGET, 1977).

Assim, a tomada de consciência parte de uma região periférica (objetivos e resultados), para posteriormente alcançar uma região central, onde procura alcançar os mecanismos internos utilizados como meios para alcançar o fim proposto, bem como os motivos de suas escolhas ou de suas substituições.

Quando há fracasso no alcance do objetivo, por exemplo, o indivíduo procura detectar onde ocorreram falhas de adaptação do esquema de que dispunha para assimilar o objeto e, tendo em vista seu objetivo, vai concentrar atenção nos meios que foram por ele empregados, focalizando as correções ou substituições necessárias. Nesse processo de vaivém, a tomada de consciência alcança paulatinamente o mecanismo interno do ato (PIAGET, 1977).

POZO (1998) conclui que a tomada de consciência é essencial para que possa haver essa passagem de um momento em que simplesmente se obtém êxito na resolução de um problema, até o momento onde se alcança a compreensão do porquê obteve-se um êxito ou fracasso. O autor esclarece que, no primeiro momento, “as ações do sujeito dirigem-se unicamente ao objeto; no segundo, quando tenta compreender, tem como finalidade principal conhecer e modificar seu próprio conhecimento.” (POZO, 1998, p.183)

Assim, mais do que uma questão de presença ou ausência de consciência do sujeito em relação aos objetos de conhecimento e suas relações, o que se evidencia é a existência de um processo de tomada de consciência progressivo (POZO, 1998).

Nesse processo, PIAGET (1977) faz a distinção entre a tomada de consciência do objeto em si, e de suas propriedades (fruto de uma *abstração empírica*), e a tomada de consciência das próprias ações e conhecimentos que o sujeito constrói sobre o objeto (fruto de uma *abstração reflexionante*).

A esse respeito, POZO (1998, p.184) esclarece que o “papel da tomada de consciência na conceituação e mudança conceitual estaria vinculado a essa abstração reflexionante que conduziria a níveis de equilíbrio e desequilíbrio cada vez mais complexos.”

Concluindo, para PIAGET (1977), o mecanismo de tomada de consciência é antes de tudo um processo de conceituação e, enquanto processo, vai se desenvolvendo e alcançando diferentes níveis. Primeiramente, reconstrói, para depois ultrapassar, no plano semiótico e da representação, o que foi adquirido no plano dos esquemas de ação.

O interesse pelos estudos sobre a tomada de consciência, e depois deles, sobre a metacognição, surge da perspectiva que se abre diante do fato de que uma vez tendo-se acesso ao próprio pensamento, dá-se o primeiro passo em direção ao seu controle. Nas palavras de VYGOTSKY (1991), “o fato de nos tornarmos conscientes de nossas operações, concebendo-as como um processo de um determinado *tipo* [grifo do autor] (...) nos torna capazes de dominá-las” (p. 79).

De modo bastante semelhante, POZO (2002) declara que, seja através de processos de controle ou de reflexão, a consciência permite que o aluno possa dirigir melhor sua própria aprendizagem. Para tanto, é necessário que esse aluno possa aprimorar a consciência de si próprio e de seus processos de aprendizagem, o que pode ser feito com a ajuda do professor.

Neste ponto, POZO (2002) traz a interessante idéia de que os professores podem emprestar consciência aos alunos, quando eles ainda não a têm, suficientemente, desenvolvida. Para isso, o professor deve oferecer aos alunos atividades que lhes exijam um exercício sistemático de processos conscientes, tais como, planejar, controlar a execução da atividade, corrigir a própria produção, analisar os erros, avaliar os resultados obtidos, entre outras. Além disso, o professor deve agir como parceiro do aluno, emprestando-lhe sua consciência, de modo que no começo o aluno deve agir sob supervisão direta do professor, para que depois, possa gradativamente ir fazendo o mesmo por si só.

2.7 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Como já foi dito anteriormente, nas últimas décadas, os estudos acerca dos processos psicológicos de que se valem os sujeitos para elaborar seu conhecimento adquiriram singular importância.

Para que se possa compreender o fenômeno da aprendizagem, e atuar de modo a otimizá-lo, hoje se reconhece a necessidade de conhecer os procedimentos adotados pelo sujeito para apropriar-se do saber, isto é, suas estratégias de aprendizagem.

Segundo POZO (1996), para que as estratégias de aprendizagem possam ser adequadamente situadas entre os demais processos cognitivos, devem ser distinguidas de outras habilidades ou destrezas quaisquer, bem como de estratégias *de apoio* à aprendizagem.

O que diferencia uma estratégia, do que poderia ser denominada uma habilidade ou destreza, é o fato de que a primeira requer um planejamento anterior de uma seqüência de atividades, com o propósito de alcançar algum objetivo específico, enquanto a segunda pode ser representada pela execução mecânica e automática de uma atividade qualquer (POZO, 1996; MADRUGA; LA CASA, 1995; SOLÉ, 1998).

SOLÉ (1998), referindo-se à utilização de estratégias na leitura, esclarece que todo leitor experiente, enquanto está compreendendo o que lê, procede de forma inconsciente, de modo que o processamento das informações colhidas no texto vai acontecendo automaticamente. Somente quando se depara com algum obstáculo na leitura, como uma frase incompreensível, é que o estado automático é desativado, e o leitor redobra sua atenção, recorrendo a procedimentos deliberadamente estratégicos, como a releitura de um trecho, objetivando a compreensão do texto.

A autora conclui que no estado estratégico, todo indivíduo é consciente do que pretende, executando as ações que considera úteis para a consecução de sua meta. Ao mesmo tempo, o sujeito mantém-se alerta avaliando em que medida está conseguindo alcançar seu objetivo, e redirecionando seus esforços sempre que isso lhe parecer necessário. Desse modo, as estratégias de compreensão na leitura “envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria

compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende” (SOLÉ, 1998, p.72).

MADRUGA e LA CASA (1995) destacam o fato de que o progressivo desenvolvimento e flexibilização das estratégias de aprendizagem utilizadas pelo sujeito decorrem do processo de aquisição e acúmulo de conhecimentos, o qual é significativamente fomentado a partir do momento que a criança ingressa na escola.

A afirmação dos autores é facilmente compreendida, se considerado que à medida que o sujeito vai adquirindo novos conhecimentos, necessita utilizar estratégias de aprendizagem cada vez mais sofisticadas, que lhe permitam articular os conhecimentos adquiridos, bem como regular seu próprio processo de aquisição.

A aquisição da leitura e da escrita é uma das primeiras tarefas que se impõe às crianças quando estas ingressam na escola, de onde deriva sua importante participação no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem por elas utilizadas. “Quanto à leitura, as crianças passam, como numerosos autores ressaltaram, de aprender a ler a ‘ler para aprender’, com a necessidade, portanto, de desenvolver certas estratégias que lhes permitam realizar esta tarefa com uma certa eficácia” (MADRUGA; LA CASA, 1995, p. 210).

Entretanto, apesar do desenvolvimento das estratégias de aprendizagem estarem no contínuo da aquisição de conhecimentos, é importante diferenciá-las destes últimos. Tal distinção, segundo os autores, coincide com a diferenciação entre *conhecimento declarativo*, que se refere ao conhecimento dos fatos, e *conhecimento procedural*, que se refere ao conhecimento de *como* se conhece, isto é, o conhecimento dos procedimentos a serem executados para se realizar uma tarefa ou resolver um problema qualquer.

Partindo da diferenciação entre aprendizagem *por associação*, de natureza mecanicista, onde o sujeito adquire uma cópia das informações do meio, e aprendizagem *por reestruturação*, de natureza estrutural, onde o sujeito reorganiza enquanto elabora os próprios conhecimentos na interação com a realidade, POZO (1996) classifica as estratégias de aprendizagem em *estratégias associativas* e *estratégias de reestruturação*.

As estratégias associativas permitem ao sujeito recordar as informações, tal qual foram obtidas, sem proceder a nenhuma alteração em sua estrutura. Dentre as estratégias associativas, o autor destaca o *repassamento*, que consiste na repetição

da informação por algumas vezes durante a fase de sua aquisição. É o que acontece quando uma pessoa repete para si própria um número de telefone enquanto dirige-se ao aparelho para discá-lo. Por outro lado, o repassamento também se mostra particularmente útil quando os materiais a serem aprendidos estão destituídos de significado para o sujeito, não lhe permitindo estabelecer relações com seus conhecimentos prévios. De qualquer forma constitui-se em uma estratégia de aprendizagem bastante primitiva, sendo uma das primeiras a serem adquiridas pela criança, e amplamente estudada pelos pesquisadores.

Já as estratégias de reestruturação são aquelas que permitem a conexão entre o novo material de aprendizagem e os conhecimentos anteriores do sujeito, proporcionando um significado novo para a informação obtida. Dentre as estratégias de reestruturação, o autor destaca as *de elaboração*, que consistem na busca de uma relação comum entre os itens a serem aprendidos, e as *de organização*, que estabelecem uma classificação hierárquica ou uma organização semântica entre os elementos.

KATO (1985), por sua vez, classifica as estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos, constituídos pelas estratégias de natureza cognitiva de um lado, e as de natureza metacognitiva, de outro.

De acordo com a autora, a oposição entre cognição e metacognição origina-se na lei do estado de consciência de Vygotsky, segundo a qual, no desenvolvimento do conhecimento, pode-se distinguir uma fase inicial, automática e inconsciente, e uma fase posterior, onde se obtém o controle ativo desse conhecimento.

Desse modo, no que se refere às estratégias de leitura, KATO (1985) considera como estratégias cognitivas, aquelas que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, e classifica como estratégias metacognitivas, aquelas que controlam o uso das primeiras, desautomatizando-as quando necessário.

Apesar da atenção que tem sido dada às estratégias cognitivas nos estudos acerca da aquisição da linguagem escrita, a autora considera que as estratégias metacognitivas são as que possuem um especial interesse para a área da educação formal, em decorrência de sua natureza consciente.

2.7.1 As Estratégias Metacognitivas

Neste estudo, as estratégias metacognitivas têm particular interesse, por considerar-se que é somente através delas que o aprendiz poderá ir de encontro a suas concepções prévias de aprendizagem, revendo os elementos que possam estar obstaculizando a construção de seu saber.

Além disso, acredita-se que apenas evocando as habilidades metacognitivas do aprendiz, o pesquisador poderá ter acesso às representações iniciais dos alunos, pois para que o sujeito possa refletir sobre suas próprias capacidades e concepções de aprendizagem, e de algum modo expressá-las ao pesquisador, necessitará servir-se de um esforço metacognitivo.

Segundo MARTÍN e MARCHESI (1995), as habilidades metacognitivas da criança é que lhe asseguram a capacidade mais específica da inteligência humana: a de auto-regular sua própria aprendizagem.

POZO (2002) também reconhece essa especificidade do funcionamento cognitivo do homem, afirmando que ao contrário de outros sistemas de conhecimento meramente mecânicos, o intelecto humano não se resume a um mecanismo para armazenar informações, sendo capaz de adquirir consciência de si mesmo, refletir sobre suas produções e regular sua própria atividade.

A consciência metacognitiva capacita o sujeito a utilizar suas estratégias cognitivas de modo mais eficaz, podendo escolhê-las e regulá-las conforme sua necessidade.

Tudo leva a crer, que no caso de crianças com dificuldades de aprendizagem, grande parte de seus problemas esteja relacionada “a uma falta de conscientização em relação às exigências da tarefa, às estratégias que devem ser colocadas em prática para resolvê-la, e não tanto a um problema de ausência das estratégias concretas” (MARTÍN; MARCHESI, 1995, p.31).

Mas, antes de mais nada, é preciso definir o termo metacognição.

2.7.1.1 Metacognição

FLAVELL¹² citado por YAVAS (1988) define a metacognição como o conhecimento que o sujeito tem de seus próprios processos cognitivos, bem como de seus produtos, ou seja, ela implica em “cognição sobre cognição”.

Na realidade, o termo metacognição designa um conceito bastante amplo, que possui duas dimensões diferentes, embora não excludentes, a saber, o conhecimento do sujeito sobre os seus próprios processos cognitivos e a regulação e controle desses processos (MADRUGA; LA CASA, 1995).

KATO (1985, p.102), referindo-se a essas duas categorias do conhecimento metacognitivo, esclarece que a primeira está associada às reflexões sobre o próprio saber, enquanto que a segunda alude ao controle desse conhecimento. A autora acrescenta que esta segunda dimensão do conceito de metacognição, quando aplicada à prática da leitura, poderia também ser definida “como o domínio de *estratégias* [grifo da autora] que regem o comportamento do leitor”.

A dimensão reguladora da metacognição inclui o *planejamento* das atividades cognitivas antes de iniciar uma tarefa, o *controle ou monitoramento* da execução dessas atividades e a posterior *avaliação* dos resultados obtidos, confrontando-os com os objetivos iniciais (MARTÍN; MARCHESI, 1995).

Exige, portanto, como concluem MADRUGA e LA CASA (1995), a participação ativa do indivíduo em três momentos distintos do processo: *antes* (planejamento), *durante* (controle) e *depois* (avaliação). Para os autores, essa dimensão de controle metacognitivo tem grande interesse no contexto educacional, já que é aprendendo a controlar seus próprios mecanismos de aprendizagem, que a criança estaria se capacitando para “aprender a aprender”.

Observa-se, deste modo, uma estreita relação entre a dimensão reguladora da metacognição e o conceito já apresentado de estratégia. Sendo esta última concebida como um conjunto de procedimentos planejados para alcançar-se um objetivo, conclui-se que qualquer estratégia implica na ativação da *função reguladora* da metacognição, seja por envolver algum nível de planejamento, de controle ou de posterior avaliação.

¹² FLAVELL, J.H. Metacognitive development. In: SCANDURA, J.M.; BRAINER, C.J. (eds.) “Structural process models of complex human behavior.” Alphen an den Rijn, the Netherlands, Sijthoff and Nordhoff, 1978.

Por outro lado, a outra dimensão da metacognição, aquela que se refere ao conhecimento dos próprios processos cognitivos, pode ser dividida em três categorias, conforme proposto por FLAVELL (1979), a saber: o conhecimento sobre *pessoas, tarefas e estratégias*.

Na categoria que engloba o conhecimento sobre *pessoas*, segundo FLAVELL (1979), estariam inseridos os conhecimentos que a pessoa tem sobre sua própria cognição e os julgamentos que faz sobre as possibilidades cognitivas das outras pessoas, além do conhecimento que tem sobre a cognição de um modo geral. Manifestações dessa espécie de conhecimento podem ser encontradas, segundo o autor, em depoimentos de alunos que declaram que aprendem melhor ouvindo do que lendo, por exemplo.

Os conhecimentos sobre a *tarefa* contemplam informações sobre sua natureza, seus objetivos e funções, seu grau de complexidade e de familiaridade para o sujeito, que lhe resulta no reconhecimento da tarefa como fácil ou difícil para ele. Esse conhecimento influencia em grande parte as decisões do sujeito sobre quais estratégias adotar para abordar a tarefa em questão, e associado ao conhecimento que o sujeito tem de sua própria cognição, determina sua expectativa de êxito ou fracasso diante da situação.

A categoria que envolve os conhecimentos do sujeito sobre estratégias, segundo FLAVELL (1979), inclui o conhecimento sobre quais são as estratégias eficazes e mais adequadas para desenvolver-se uma dada tarefa, de modo a atingir-se o objetivo pretendido.

BORUCHOVITCH (1999) resume essas três categorias de conhecimento metacognitivo, apresentando-as como: o conhecimento que o sujeito tem de si mesmo (de suas forças e limitações, bem como suas preferências pessoais), o conhecimento que tem da tarefa (demanda e grau de dificuldade) e o conhecimento sobre as estratégias a serem usadas (quais usar, como, quando, e por quê).

Referindo-se a primeira dessas categorias, MARTÍN e MARCHESI (1995) esclarecem que a auto-estima e a expectativa de êxito ou fracasso do indivíduo em relação à situação de aprendizagem estão, de fato, inter-relacionadas com a metacognição.

Os autores citam a teoria da atribuição de WEINER,¹³ para explicar esse aspecto do comportamento metacognitivo. Alunos com bom rendimento acadêmico, em geral, atribuem o êxito por eles obtidos em uma tarefa, a suas próprias habilidades, enquanto que justificam o fracasso por sua falta de esforço ou pelo grau de dificuldade da tarefa. Por essa razão, são alunos sempre mais dispostos a tentar novamente, pois acreditam que empreendendo maior esforço serão capazes de vencer as dificuldades da tarefa.

Por outro lado, alunos com baixo rendimento escolar tendem a atribuir o fracasso diante da situação de aprendizagem a suas próprias limitações pessoais, enquanto que atribuem seus sucessos a fatores externos a eles mesmos, como a sorte. Desse modo, esses alunos acabam por esforçar-se menos diante de uma dificuldade qualquer, já que não há autoconfiança que sustente uma motivação para tentar superar o obstáculo.

2.7.1.2 A metacognição e o pré-escolar

Segundo FLAVELL¹⁴ citado por YAVAS (1988), é na fase intermediária da infância, período compreendido entre os 04 e os 08 anos de idade, que as crianças percebem como podem controlar seus processos intelectuais.

A dimensão de conhecimento metacognitivo que se refere ao conhecimento do próprio processo cognitivo é justamente aquela que aparece mais tardiamente no desenvolvimento da criança, visto que, para alcançá-la a criança deverá ser capaz de reconhecer que seus próprios pensamentos e processos de aprendizagem podem ser, eles próprios, objetos de reflexão. Já a dimensão relativa ao controle e regulação do conhecimento pode ser observada mais facilmente em crianças menores, dependendo da situação e da tarefa a que são expostas (MARTÍN; MARCHESI, 1995).

Os primeiros estudos sobre a metacognição surgiram com Flavell e seus colaboradores, na década de 70, a partir de pesquisas anteriormente realizadas sobre o uso específico de estratégias de memória (MADRUGA; LA CASA, 1995).

¹³ WEINER, B. (1974) *Achievement motivation and attribution theory*. Morris town, N.J. General Learning Press.

¹⁴ FLAVELL, J.H. Metacognitive development. In: SCANDURA, J.M.; BRAINER, C.J. (eds.) "Structural process models of complex human behavior." Alphen an den Rijn, the Netherlands, Sijthoff and Nordhoff, 1978.

De fato, os estudos sobre a metamemória são os mais abundantes na literatura acerca do desenvolvimento da metacognição, principalmente aqueles que datam do início da década de 70.

As conclusões acerca de alguns desses estudos serão aqui apresentadas por acreditar-se que muitas delas possam ser extrapoladas para compreender-se o desenvolvimento da metacognição de um modo geral, já que a metamemória pode ser concebida como uma subclasse da metacognição (GERBER, 1996).

Investigando o uso da estratégia mnemônica da repetição, alguns pesquisadores verificaram que crianças menores, com idades entre cinco e seis anos, não a utilizam espontaneamente, embora possam ser beneficiadas por seu uso, quando submetidas a treinamento. Não obstante, verificou-se que os efeitos do treinamento nessa idade não são duradouros, ou seja, que em novas situações posteriores essas crianças não empregam, espontaneamente, a estratégia treinada. Já crianças a partir dos sete anos utilizam, de forma sistemática, a referida estratégia. (MADRUGA; LA CASA, 1995).

Além disso, essas pesquisas demonstraram que outra estratégia mnemônica, a de organização, só aparece espontaneamente em crianças maiores de dez ou onze anos, que tomam a iniciativa de agrupar as coisas que desejam recordar em categorias, que facilitem a evocação posterior. Entretanto, quando crianças de cinco ou seis anos foram treinadas no uso dessa estratégia, as diferenças evolutivas dissiparam-se, de modo que essas crianças obtiveram o mesmo sucesso no emprego da estratégia de organização que aquelas que a adotaram espontaneamente.

MADRUGA e LA CASA (1995, p.209) afirmam que, de acordo com os resultados de pesquisas desenvolvidas em diferentes campos de estudo, “a competência cognitiva da criança em idade pré-escolar é bastante superior ao que a teoria piagetiana havia suposto”.

Na década de 80, segundo RODRIGO (1995), os resultados de diversas pesquisas apontavam para a conclusão de que, na realidade, não existem mudanças qualitativas bruscas no que se refere ao desenvolvimento de estratégias. Ou seja, que não se passa de um estado não estratégico para um estratégico, ao contrário, o que acontece é uma progressão gradativa na utilização de estratégias pelas crianças.

Antes de tudo, para que o pré-escolar utilize uma estratégia de memória, é preciso que o objetivo da tarefa esteja absolutamente claro e, principalmente, motivador para ele. Isso explica porque crianças pré-escolares apresentam melhores resultados em tarefas de memorização em situações de jogos do que em situações formais de laboratório.

Estudos realizados por WELLMAN¹⁵ e por DELOACHE e BROWN¹⁶, citados por RODRIGO (1995), demonstraram que mesmo antes dos cinco anos de idade observam-se nas crianças, atividades que podem ser consideradas precursoras de estratégias propriamente ditas. É o caso de crianças de três anos, que instruídas de que terão de se recordar da localização de um brinquedo, fixam o olhar para o local onde ele deve estar, balançando afirmativamente a cabeça, e depois apontando para outro local, balançam a cabeça negativamente.

RODRIGO (1995) acrescenta que outros pesquisadores também enfatizam a importância do conhecimento prévio que a criança possui, pois é sobre esse conhecimento que o material a ser recordado irá se organizar. Por isso, quando a tarefa de memorização envolve a apresentação de materiais familiares para a criança pequena, seu desempenho pode igualar-se ao de crianças maiores.

As pesquisas de CHI¹⁷, citadas por MADRUGA e LA CASA (1995), foram, talvez, as que de modo mais claro demonstraram a importância do conhecimento de um domínio específico no processo de desenvolvimento cognitivo. Em um de seus trabalhos, CHI¹⁸ demonstrou que crianças de dez anos, experientes no jogo de xadrez, eram capazes de evocar posições no tabuleiro com maior eficácia do que adultos não experientes, comprovando desse modo, que de posse do conhecimento a criança é capaz de atuações cognitivas de alto nível de complexidade, típicas de um adulto.

Em outro experimento de natureza semelhante, a pesquisadora comparou dois grupos de crianças de sete anos, divididas entre experientes e principiantes, no

¹⁵ WELLMAN, H.M. (1977) "The early development of intentional memory behavior", *Human Development*, 20, 86-101.

¹⁶ DELOACHE, J.S. e BROWN, A.L. (1981) Precursors of mnemonic strategies in very young children's memory for the location of hidden objects. Manuscrito não publicado. Universidade de Illinois.

¹⁷ CHI, M. T. H. (1985) "Interactive roles of knowledge and strategies in the development of organized sorting and recall". Em S.F. Chipman, J.S.Segal e R.Glaser (eds.), *Thinking and learning skills. Research and open questions*, vol. 2. Hillsdale, N.J.: Earlbaum.

¹⁸ CHI, M.T.H. (1978) "Knowledge structure and memory development" Em R.S.Siegler (ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

que se refere ao conhecimento sobre dinossauros. Verificando como essas crianças eram capazes de classificar um conjunto de vinte dinossauros, constatou-se que aquelas que possuíam experiência no assunto foram capazes de separá-los utilizando critérios de classificação baseados em características abstratas, como “herbívoros” ou “carnívoros”, e ainda, dentro dessas categorias, essas crianças incluíam outros níveis, resultando num tipo de classificação típica da conduta adulta. Enquanto isso, as crianças inexperientes limitaram-se a classificar os dinossauros de acordo com suas semelhanças visuais.

Desse modo, a psicologia cognitiva atual vem demonstrando a importância que têm os conhecimentos e sua organização, para explicar as diferenças de desempenho entre crianças menores e as maiores, ou até mesmo adultos.

Evidencia-se que a forma como uma criança resolve um problema tem estreita relação com o nível de conhecimentos específicos que possui sobre o material envolvido na situação, ou seja, que existe uma relação muito íntima entre *conhecimentos* e *estratégias* na realização de uma tarefa. Por outro lado, essa constatação enfatiza a importância de que o professor investigue e considere os conhecimentos prévios de seus alunos, de modo que os conteúdos escolares possam ser adequadamente integrados a eles (MADRUGA; LA CASA, 1995).

RODRIGO (1995) acrescenta que as dificuldades existentes para se avaliar o uso de estratégias mnemônicas por crianças menores decorrem das seguintes condições: há necessidade de que o estado motivacional da criança em relação à tarefa seja especialmente considerado, tanto quanto seu grau de envolvimento pessoal; o tipo de exigência mnemônica deve ser compatível com as possibilidades da criança; o material de aprendizagem deve lhe ser familiar. “Isto indica que se trata de uma competência frágil, instável e ligada a determinados domínios de experiência, mas que não é de modo algum depreciável” (RODRIGO, 1995, p.131).

Outro aspecto da metacognição que tem merecido grande atenção dos pesquisadores, em tarefas de resolução de problemas, é o *planejamento*. MADRUGA e LA CASA (1995), citando as pesquisas de KLAHR¹⁹ e seus colaboradores relatam a atuação de crianças de quatro e cinco anos, que diante de uma tarefa clássica de resolução de problemas como a *Torre de Hanói*, são capazes

¹⁹ KLAHR, D. (1980) “Information-processing models of intellectual development”. In R. H. Kluwe e H. Spada (eds.), *Developmental models of thinking*. Londres: Academic Press.

de anunciar verbalmente a seqüência de vários movimentos que pretendiam fazer. Esses estudos demonstraram, desse modo, a existência de uma conduta de planejamento entre os pré-escolares, o que implica na presença de uma dimensão da metacognição: a dimensão do controle do conhecimento.

2.7.1.3 Metacognição e aquisição da linguagem escrita pela criança

Para explicar o notável desenvolvimento das estratégias de memória nos anos pré-escolares, MADRUGA e LA CASA (1995) destacam o fator metacognitivo, mais especificamente o conhecimento que as crianças adquirem nesses anos, acerca de sua própria memória, inclusive suas limitações.

Por outro lado, os autores também destacam a influência do fator *escolarização*, pois mesmo que os professores não se ocupem de ensinar estratégias às crianças, o próprio meio escolar, com as atividades e tarefas que lhe são próprias, se encarrega de fazê-lo. À medida que a criança é confrontada com a resolução de problemas cognitivos, como repetir, agrupar, classificar, evocar os conteúdos que as situações de aprendizagem lhe trazem, elas necessitam utilizar-se das estratégias de que dispõem, o que as leva ao aperfeiçoamento das mesmas e à aquisição de novas estratégias.

Considerando-se que a aprendizagem da leitura e da escrita está na base da pirâmide de aprendizagens que a criança deverá construir ao ingressar na escola, é muito provável que haja uma estreita relação entre a aquisição da linguagem escrita pela criança e o desenvolvimento de suas habilidades metacognitivas, relação esta que será investigada no âmbito desta pesquisa.

De fato, como argumenta SOLÉ (1998), ao aprender a ler e a escrever, não basta que a criança seja capaz de utilizar bem a linguagem oral. Mais do que isso, ela necessita refletir sobre o código que a representa, sendo capaz de pensar em uma palavra, no som que ela produz, isolar e diferenciar esses fonemas e identificar os símbolos gráficos que os representam. Em outras palavras, a criança necessita ter alcançado uma certa *consciência metalingüística*, que lhe permitirá compreender e manipular o processo de codificação da linguagem.

A autora acredita que desde muito cedo as crianças “não são apenas hábeis usuárias da linguagem, mas também podem efetuar reflexões espontâneas

conscientes sobre ela. (...) Assim, consciência metalingüística e alfabetização estão intimamente relacionadas e podemos dizer que cada uma delas se beneficia com a outra no processo de aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 53).

TUNMER *et al* (1988) consideram que as habilidades metalingüísticas da criança sejam resultado do desenvolvimento de uma capacidade cognitiva mais geral, responsável pelo monitoramento consciente do sujeito sobre seu sistema de processamento de informações.

Analizando a interação entre estratégias cognitivas e metacognitivas envolvidas na leitura, KATO (1986) conclui que mais do que uma questão de ausência ou presença de comportamento metacognitivo no leitor iniciante, o que se observa é um contínuo de desenvolvimento desse comportamento, podendo-se então falar de diferentes níveis de maturidade alcançados pela criança. Nessa perspectiva, tanto uma criança que está em pleno processo de alfabetização pode monitorar seu comportamento para o reconhecimento de uma palavra, quanto um leitor adulto experiente pode monitorar a compreensão de um texto que lê.

Comparando as próprias crianças iniciantes na leitura também seria possível identificar diferentes graus de maturidade, pois entre aquela criança que lê errado e não se corrige, e a criança que pode fazê-lo, sem dúvida esta última demonstra maior maturidade metacognitiva, sendo capaz de detectar uma falha em sua própria atividade (KATO, 1986).

TERZI (2001, p.122) verificou que crianças pequenas já monitoram sua compreensão de um texto, enquanto um adulto lê para elas, interrompendo-o e solicitando esclarecimentos, para confirmar ou retificar sua interpretação. Assim, mesmo estando impossibilitadas de recorrer à releitura, as crianças mostram-se ouvintes ativos diante da leitura de um texto, o que “talvez explique, em parte, a necessidade que crianças em fase pré-escolar têm de ouvir várias vezes a mesma estória”.

Segundo a autora, o monitoramento da compreensão permite que a criança vá aos poucos identificando as próprias estratégias que utiliza para compreender o texto.

A pesquisadora ANN BROWN²⁰, citada por KATO (1985), foi uma das autoras que mais se dedicou à investigação das estratégias metacognitivas envolvidas na leitura. Em seus estudos, Brown identificou uma série de atividades em leitura, que considerou revestirem-se de natureza metacognitiva, como segue:

- a) explicitação dos objetivos da leitura;
- b) identificação de aspectos da mensagem que são importantes;
- c) alocamento de atenção em áreas que são importantes
- d) monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão;
- e) engajamento em revisão e auto-indagação para ver se o objetivo está sendo atingido;
- f) tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão;
- g) recobrimento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.

(KATO, 1985, p.107)

Por sua vez, KATO (1985) considera que essas atividades identificadas por Ann Brown poderiam ser resumidas em duas estratégias básicas, que englobariam todas as demais: a explicitação de um objetivo inicial para a leitura e o controle da compreensão do texto, tendo em vista a obtenção do objetivo inicialmente previsto.

A autora acrescenta que a escola deve oferecer condições propícias para que a criança desenvolva tanto as habilidades cognitivas envolvidas na leitura, quanto as habilidades metacognitivas, as quais seriam ativadas mediante o confronto da criança com situações-problemas.

2.7.1.4 Delimitando o campo de investigação no âmbito da metacognição.

A dimensão do conhecimento metacognitivo que será evocada nesta pesquisa, é justamente aquela que, segundo MARTÍN e MARCHESI (1995), surge mais tardiamente no desenvolvimento da criança, ou seja, a dimensão que envolve o conhecimento do sujeito sobre seus próprios processos cognitivos.

Visto que nesta pesquisa, pretende-se averiguar as concepções prévias da criança acerca da tarefa de aprender a ler e escrever, investigando o que pensa a criança sobre essa tarefa, que tipo de estratégias acredita que lhe sejam úteis para ter sucesso e ainda como avalia seu próprio desempenho, conclui-se que para obter-se as respostas pretendidas, terão de ser evocadas as habilidades metacognitivas

²⁰ BROWN, A. Metacognitive development and reading, in: Spiro et al (orgs.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, New Jersey, L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.

da criança, que a façam pensar sobre seus próprios conhecimentos.

Acredita-se que embora crianças de cinco ou seis anos não manifestem, espontaneamente, reflexões sobre seus próprios pensamentos, quando incitadas a fazê-lo, em situações que lhe resultem significativas, são capazes de alcançar alguma reflexão sobre suas próprias competências, sobre a tarefa e sobre as estratégias a serem adotadas, ainda que de modo rudimentar.

Além disso, acredita-se que a dificuldade maior seja a do pesquisador em ter acesso à reflexão da criança, pois o fato da criança não poder expressá-la não significa que essa reflexão não exista. De qualquer modo, aqui está sem dúvida o grande fator limitador desta pesquisa.

Entretanto, alguns estudos anteriores já foram realizados, demonstrando outras facetas das habilidades metacognitivas de crianças em fase de alfabetização formal. É o caso da pesquisa realizada por LINS (1998), apresentada em sua dissertação de mestrado em educação, desenvolvida na Universidade René Descartes – Paris V – Sorbonne.

LINS entrevistou 60 crianças que concluíam a série de alfabetização formal, sendo 20 dessas crianças estudantes de escolas públicas da periferia de Paris, 20 crianças de escolas públicas de Fortaleza e 20 crianças de escolas particulares de Fortaleza.

A pesquisadora comparou as representações do aprendizado da leitura das crianças na França e no Brasil. Sua hipótese de pesquisa era a de que, “as representações confusas, e sem relação com a competência em si, podem prejudicar o aproveitamento do ensino” (LINS, 1998, p.132). Para averiguar essa hipótese, a pesquisadora utilizou-se do método clínico piagetiano, para entrevistar as crianças de sua amostragem, fazendo-lhes perguntas como: “*Aprender a ler foi fácil ou difícil? Por que se ensina a ler? Como você aprendeu a ler?*” entre outras.

As entrevistas realizadas por LINS (1995) revelaram aspectos da consciência metacognitiva das crianças, relacionados à aprendizagem da leitura, à medida que a pesquisadora pôde identificar a impressão do aprendiz quanto à dificuldade da tarefa, suas lembranças quanto aos fatores que lhe ajudaram a aprender a ler e aqueles que lhe dificultaram a tarefa.

Todavia, a pesquisadora declara em sua dissertação, seu interesse em realizar um estudo longitudinal, entrevistando as crianças no início do ano letivo e

confrontando os dados obtidos com a performance alcançada por essas crianças ao final do ano escolar, o que não pôde ser feito, em razão da diferença existente entre o calendário escolar brasileiro e europeu, o que demandaria um tempo excedente para o âmbito de uma pesquisa de mestrado.

É justamente este estudo longitudinal que se pretende agora realizar. Contudo, como a pesquisa de LINS apontou o fator origem social como preponderante para explicar as diferentes representações metacognitivas das crianças pesquisadas (muito mais do que as diferenças continentais), optou-se nesta pesquisa por investigar também dois grupos de população diferentes: o da escola pública e o da escola particular.

Essa decisão, por sua vez, implica em uma dificuldade a mais para a pesquisa, posto que, em Curitiba, cidade onde o estudo será realizado, na rede particular de ensino, as crianças iniciam seu processo de alfabetização formal, em geral, ainda na pré-escola, sendo muito comum que ingressem na primeira série do ensino fundamental, num nível alfabético de construção de escrita. Desse modo, como se deseja investigar a concepção prévia da criança acerca do aprender a ler e a escrever, antes que o possa fazê-lo, as entrevistas serão realizadas com crianças de até mesmo cinco anos de idade, portanto ainda mais novas do que aquelas entrevistadas por LINS (1995). Mas essa é uma dificuldade de que se tem consciência e que se deseja enfrentar.

Acredita-se que, a partir do momento em que ingressam na escola, as crianças vão reorganizando seus antigos conhecimentos, para que possam servir de alicerce para as novas aquisições, que também vão sendo reorganizadas para poderem ser incorporadas aos conhecimentos prévios do sujeito. Todo esse processo implica na fomentação do desenvolvimento metacognitivo da criança, que vai então se tornando “progressivamente mais consciente de suas capacidades e limitações cognitivas e adquirindo paulatinamente um maior controle e planejamento de sua atividade, fruto da interação social e comunicativa com os adultos” (MADRUGA e LA CASA, 1995, p. 218).

POZO (2002, p. 163) também afirma que, desde muito cedo, as crianças já possuem suas próprias teorias e modelos explicativos sobre a aprendizagem, derivadas de sua inserção cada vez mais precoce no universo escolar. “Os pré-

escolares já têm uma idéia implícita sobre o que consiste aprender ou como pode se ajudar outra criança a aprender”.

Para finalizar, tudo indica que apesar de sua forma incipiente, ou de seu caráter instável, já existam habilidades metacognitivas em funcionamento na criança, em pleno período pré-escolar. Apesar desses indícios, as pesquisas existentes até o momento estão longe de serem conclusivas quanto às limitações e possibilidades metacognitivas da criança nessa faixa etária.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam, de algum modo, para ampliar os conhecimentos ora existentes acerca da metacognição da criança dos cinco aos sete anos de idade, além de esclarecerem a influência das concepções infantis sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, no processo de alfabetização formal.

3 METODOLOGIA

3.1 CAMPO DE ESTUDO

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas situadas na cidade de Curitiba – PR, sendo uma delas pertencente à rede pública e a outra à rede particular de ensino. Esta opção decorreu do interesse em investigar possíveis relações entre a concepção infantil acerca da aprendizagem da língua escrita e o nível social a que a criança pertence. Assim, decidiu-se eleger duas escolas que, a princípio, atendessem populações de níveis sócio-econômicos distintos, o que permitiria mais tarde, confrontar as diferenças de concepções entre os dois grupos.

Considerando-se que na cidade de Curitiba, muitas escolas da rede pública, hoje, atendem também alunos da classe média, optou-se por desenvolver parte desta pesquisa em uma escola localizada na periferia da cidade, num bairro onde reside uma população bastante carente, no que se refere a condições sócio-econômicas, garantindo-se assim uma maior homogeneidade do perfil deste grupo.

Esta escola, doravante designada Instituição A, foi escolhida por atender o requisito acima descrito, e pela facilidade de acesso da pesquisadora ao local.

Já a Instituição B, pertencente à rede particular de ensino, foi eleita dentre as 15 melhores escolas de Curitiba, segundo ranking divulgado pela revista Veja, em edição local, no ano de 2002. A opção por esta instituição em especial decorreu da disponibilidade da própria escola em participar da pesquisa (já que, outras do grupo colocaram restrições ao estudo) conjugada com a facilidade de acesso da pesquisadora a esta instituição, visto que devido a sua atividade profissional, a pesquisadora já era conhecida pelos profissionais da escola.

3.1.1 Descrição das Escolas

3.1.1.1 Instituição A

Escola de ensino fundamental pertencente à rede municipal de Curitiba, localizada na periferia da cidade, com 571 alunos regularmente matriculados no ano

letivo de 2003, distribuídos nos chamados “ciclos”, sendo um grupo pertencente à “Etapa Inicial” (correspondente ao Jardim III das escolas particulares), e outros grupos pertencentes ao Ciclo I (onde a 1ª etapa corresponde à 1ª série e a 2ª etapa à 2ª série do ensino fundamental das escolas particulares) e ao Ciclo II (onde a 1ª etapa corresponde à 3ª série e a 2ª etapa corresponde à 4ª série do ensino fundamental das escolas particulares).

As instalações físicas da escola distribuem-se em dois grandes blocos, denominados “complexos”. No complexo I, existem 12 salas de aula (sendo uma sala de informática, 10 salas de aulas regulares e 01 sala ociosa), uma sala destinada aos professores, outra às pedagogas, e duas salas reservadas à direção e setor administrativo. As salas de aula possuem entre 30 e 35 carteiras individuais, quadro-de-giz, armário, mesa para o professor e monitor de TV. Neste complexo existem ainda 04 banheiros (incluindo dois de professores).

No complexo II, constituído de três pavimentos, ocorrem as atividades complementares, onde geralmente acomodam-se os 215 alunos do período integral, quando estão no contra-turno. É no complexo II que se realizam as atividades de artes, música, educação física (em dias chuvosos) e desenvolvem-se projetos como a “rádio-escola”, hoje desativada. Nesse complexo, existem mais 06 banheiros.

A escola possui também uma cancha poliesportiva aberta e um refeitório, localizado no complexo II, onde as crianças do período integral recebem café da manhã, lanche e almoço, fornecidos por empresa terceirizada, contratada pela prefeitura.

Acrescenta-se que coligado à escola, em um prédio ao lado, funciona um “Farol do Saber”, administrado pela prefeitura, que também oferece à população do bairro uma biblioteca e espaço para leitura.

O corpo de profissionais que atua na instituição A contempla: 47 professoras, 01 diretora, 01 vice-diretora, 04 pedagogas, 09 serventes encarregadas da limpeza, e 04 inspetoras de pátio.

De acordo com o atual projeto político pedagógico da escola, a maioria dos pais dos alunos exerce profissões pertencentes ao setor terciário, e a renda familiar média oscila de 01 a 02 salários mínimos. As famílias são numerosas, possuindo, em geral, três ou mais filhos. A maioria dos pais não concluiu o ensino fundamental.

Há uma alta rotatividade de alunos na escola. Até o início do mês de setembro de 2003, haviam sido efetuadas 70 transferências de alunos, equiparando-se o número de pedidos de entradas e saídas.

3.1.1.2 Instituição B

Escola de educação infantil, ensino fundamental e médio, pertencente à rede particular de Curitiba, situada em bairro próximo ao centro da cidade, num terreno de 57.000 m².

A área construída equivale a 22.000 m², constituindo-se basicamente de três grandes prédios, sendo um deles destinado à educação infantil, outro ao ensino médio e fundamental e o terceiro conhecido como Centro Olímpico, destinado às atividades esportivas.

O prédio da educação infantil possui 13 salas de aula, com o máximo de 21 carteiras individuais por sala, próprias a crianças de pouca idade, armários para as crianças e para a professora. Existem ainda 05 banheiros, todos com louças adaptadas ao tamanho das crianças. Os alunos dispõem também de um pátio coberto, um pátio externo, um parquinho constituído de diversos brinquedos, e um bosque.

O prédio da educação fundamental e ensino médio comporta 45 salas de aula, com o número máximo de 45 carteiras por sala, monitor de tv, armário e mesa para o professor. Nesse mesmo prédio, há um pátio coberto bastante amplo, 01 elevador, 02 laboratórios de informática, 01 laboratório de inglês (serviço terceirizado), 01 sala de multimídia, 01 sala de audiovisual, 02 amplas bibliotecas, 01 estúdio de tv, cine, foto e som, todos devidamente equipados. Há ainda, 02 salas de professores, 04 salas destinadas à área administrativa, 07 salas destinadas a reuniões e serviços de orientação psicopedagógica, 01 departamento médico (com médico de plantão durante o horário letivo), 06 banheiros (incluindo dois para os professores), 01 posto bancário, 01 recepção. Coligado a esse prédio, há um anfiteatro, com capacidade para 1.200 pessoas sentadas.

No Centro Olímpico, existem 08 canchas poliesportivas cobertas, pista para atletismo, 02 salas de dança, 01 sala de capoeira, 01 sala de judô, 01 sala de ginástica, e mais 02 quadras poliesportivas descobertas. Acoplados ao Centro

Olímpico existem ainda: 01 laboratório de física, 01 laboratório de biologia, 01 atelier de artes, 01 sala de xadrez, 01 sala de culinária, 02 salas de música, 02 cantinas, 02 refeitórios, 02 banheiros (equipados como vestiários) e outros 02 grandes banheiros principais (com aproximadamente 15 boxes cada um).

O colégio também dispõe de 02 amplos estacionamentos.

Eram 2.791 alunos matriculados em 2003, tendo sido efetuadas 87 transferências para fora do colégio até o mês de setembro.

O corpo docente era constituído de 180 professores. Entre psicólogos e pedagogos existiam mais 13 profissionais, que respondiam pelo serviço de orientação psicopedagógica na escola, e outros 67 funcionários encarregavam-se da área administrativa e serviços gerais.

Segundo o setor administrativo do colégio, a maioria dos pais dos alunos possui curso superior completo, e as famílias constituem-se de até 02 filhos, em geral. Não há informações sobre a renda média familiar, mas de acordo com os profissionais do referido setor, a clientela da escola pertence à classe AB.

3.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Definiu-se que os sujeitos que participariam desta pesquisa seriam aqueles que se encontrassem num estágio de construção da leitura e da escrita anterior ao nível alfabético, conforme concebido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Isto porque se desejava investigar a influência que poderia ter a concepção prévia da criança acerca da aprendizagem da língua escrita sobre seu próprio processo de alfabetização, o que não seria possível identificar caso as crianças já estivessem lendo e escrevendo alfabeticamente.

Assim, optou-se por trabalhar com os alunos que estivessem cursando a série em que se inicia a formalização da alfabetização, em cada uma das duas escolas, o que na Escola A corresponde à 1ª etapa do ciclo I (equivalente à 1ª série das escolas particulares) e na Escola B à turma de Infantil III (correspondente à série imediatamente anterior à 1ª série do ensino fundamental).

Por maior disponibilidade da pesquisadora no período da manhã, definiu-se que participariam deste estudo alunos que estudassem nesse período. Como em cada uma das escolas existisse uma única turma da série com a qual se desejava

trabalhar, funcionando no período matutino, ficou definido que seriam essas crianças a participarem da pesquisa.

Outro critério de seleção utilizado foi o de excluir da pesquisa aquelas crianças que estivessem fora da média de idade, com que regularmente se cursa a série em questão, seja por estarem refazendo essa série, seja por terem ingressado tardiamente no sistema escolar. Esse critério foi empregado principalmente devido à incidência de um grande número de alunos da escola pública que já refaziam a série pela segunda ou até terceira vez, e que se encontravam até dois anos acima da média de idade dos demais ²¹. Nessas condições, foram previamente eliminados 10 dos 29 alunos do grupo da Escola A.

Estabelecidos esses critérios, foram entrevistadas todas as demais crianças, de ambas as turmas, e, por fim, foram descartadas as entrevistas daquelas que, nesse momento, demonstraram já ter alcançado o nível alfabético de construção da escrita, o que representou 01 aluno da escola pública e 02 da escola particular.

Desse modo, no início do ano, foram selecionadas para participarem desta pesquisa: 18 alunos da Escola A (cuja média de idade, em março de 2003, era de 06 anos e meio) e 14 alunos da Escola B (que, nesse mesmo momento, apresentavam a idade média de 05 anos e meio).

Na realidade, procurou-se entrevistar o maior número possível de crianças das duas escolas, pelo fato da pesquisa ser realizada em dois momentos, a saber, no início e no final do ano letivo. Assim, tentou-se minimizar os efeitos prejudiciais, que uma possível evasão escolar, ao longo do ano letivo, poderia trazer à pesquisa,

De fato, ao término do ano, 03 alunos da instituição A e 01 aluno da instituição B haviam se transferido de suas escolas.

Por fim, através de sorteio, foram escolhidas 18 crianças para participar deste estudo, sendo 10 alunos da escola pública e 08 alunos da escola particular,

²¹ O significativo número de crianças que estavam refazendo a primeira etapa do ciclo I decorre da alta taxa de evasão escolar que incide nessa instituição. Várias dessas crianças haviam, portanto, abandonado os estudos no ano anterior e, por essa razão, reiniciavam a mesma série em 2003. Apenas dois alunos refaziam a série por apresentarem dificuldades bastante especiais para a aprendizagem.

números que representavam a maioria (50% mais 1) das crianças entrevistadas em cada um dos grupos no início do ano.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os dois grupos de sujeitos que participaram desta pesquisa apresentaram características muito distintas. O primeiro deles foi constituído por 10 alunos (07 meninas e 03 meninos) de uma escola pública, localizada na periferia da cidade de Curitiba. Trata-se de crianças provenientes de famílias de baixa renda, que sobrevivem com cerca de 01 a 02 salários mínimos mensais. A maioria das famílias dessas crianças é constituída por três ou mais filhos, e os pais exercem profissões do setor terciário, com pouca qualificação, já que a maior parte deles não concluiu o ensino fundamental. Todas as crianças entrevistadas completavam 07 anos de idade durante o ano de 2003 e ainda não sabiam ler e escrever alfabeticamente, quando participaram da primeira etapa de entrevistas desta pesquisa, o que ocorreu no mês de março do referido ano.

O segundo grupo foi constituído por 08 alunos (05 meninos e 03 meninas) de uma escola particular, localizada nas proximidades da região central de Curitiba, que atende uma população pertencente às classes média alta e alta da sociedade. As famílias dessas crianças possuem, em média, até dois filhos, e os pais, em sua maioria, concluíram o ensino superior. As crianças deste grupo completavam 06 anos de idade durante o ano de 2003 e ainda não sabiam ler e escrever alfabeticamente, no início do ano letivo, quando foi realizada a primeira etapa de entrevistas desta pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

O levantamento de dados para esta pesquisa foi realizado em duas etapas, tendo a primeira delas ocorrido no início do ano letivo, mais precisamente em março de 2003, e a segunda etapa foi realizada em novembro do mesmo ano.

Cada uma dessas etapas consistiu de entrevistas individuais, que foram gravadas e posteriormente transcritas.

As entrevistas eram semi-estruturadas e desencadeadas por questões abertas (Anexo), seguidas de uma conversa livre com a criança, onde a pesquisadora procurava acompanhar o pensamento do sujeito sobre o tema proposto, fazendo intervenções e formulando novas perguntas, que surgiam a partir das próprias respostas obtidas, de modo que a pesquisadora pudesse certificar-se das idéias do sujeito sobre a questão proposta.

Segundo DELVAL (2002), esta forma de abordagem caracteriza um dos tipos de utilização do método clínico piagetiano, onde o pesquisador mantém uma conversa aberta com o sujeito, procurando seguir o curso de suas idéias sobre a explicação de um problema.

Neste caso, o problema central proposto à criança era o de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, a criança era conduzida pela pesquisadora a refletir sobre questões do tipo: Como se faz para aprender a ler e a escrever? O que se aprende primeiro? Para que serve aprender a ler e escrever? Essa aprendizagem é fácil ou difícil?

DELVAL (2002) acrescenta que este tipo de utilização do método clínico exclui a utilização de um material, ou o faz de modo bastante limitado, devido à natureza do problema em questão.

De fato, nesta investigação os únicos objetos utilizados foram alguns materiais didáticos, tais como: lápis preto, borracha, papel pautado, papel sulfite branco e colorido, lápis de cores, pincéis atômicos coloridos, e livros infantis, próprios a crianças do início da alfabetização formal²².

Outra técnica utilizada para facilitar a coleta de dados nas entrevistas foram os desenhos elaborados pela própria criança, a pedido da pesquisadora. Na realidade, esses desenhos serviram como um “aquecimento” para a entrevista, criando o clima favorável e motivador necessário, principalmente por tratar-se de crianças de pouca idade²³.

Os desenhos, também citados por DELVAL (2002) como uma técnica útil com sujeitos jovens, foram utilizados para favorecer também o processo de tomada de consciência da criança sobre as questões propostas, o que lhes facilitaria a

²² Os títulos dos livros infantis utilizados constam do anexo.

²³ Estudos relatados por RODRIGO (1995), e já citados nesta dissertação, confirmam que o desempenho de crianças pequenas em situação de laboratório é bastante afetado por seu grau de motivação com a tarefa.

posterior verbalização, já que, muitas vezes é mais fácil para a criança pequena desenhar do que falar sobre suas idéias.

De qualquer modo, os desenhos não foram inseridos na metodologia desta pesquisa com o propósito de serem analisados enquanto produto. Apenas as narrativas orais feitas a partir dos desenhos é que foram consideradas enquanto objeto de análise, tal qual CORREA e MACLEAN (1999), em estudo realizado com crianças da primeira série escolar, também acerca da alfabetização.

As entrevistas foram estruturadas em três grandes blocos, que se integram na seguinte seqüência:

1) PRIMEIRA PARTE:

Composta de um *rapport* inicial, onde a pesquisadora se apresenta e esclarece os motivos da entrevista. Em seguida, solicita ao sujeito que faça o desenho de uma criança aprendendo a ler e a escrever²⁴. Depois disso, a criança é convidada a falar livremente sobre seu desenho. A pesquisadora vai acrescentando perguntas, sobre a aprendizagem do personagem desenhado pela criança.

Esta primeira parte da entrevista tem o objetivo maior, como já foi dito, de inserir o sujeito num clima favorável à investigação que se segue. Além disso, sabe-se que é mais fácil para a criança pequena, falar e agir a partir da interação com um objeto concreto.

2) SEGUNDA PARTE:

A pesquisadora repete, praticamente as mesmas perguntas feitas na primeira parte da entrevista, agora direcionando a criança a falar sobre si própria e

²⁴ Adaptação feita a partir do desenho conhecido como “Dupla Educativa” (WEISS, 1992), muito utilizado por profissionais que atuam no âmbito da psicopedagogia clínica, como instrumento auxiliar de diagnóstico. A tarefa consiste em solicitar à criança que desenhe duas pessoas: uma que ensina e outra que aprende. Depois se pede ao sujeito que conte uma história sobre essa figura. A partir do desenho e da narrativa, analisam-se os vínculos afetivos que a criança estabelece com o processo ensino-aprendizagem. Por considerar-se que no presente estudo o foco de interesse é a aprendizagem (até onde esta pode ser concebida separadamente do ensino), optou-se por solicitar apenas o desenho de uma criança aprendendo, e para delimitar o objeto de aprendizagem que se investiga, acrescentou-se que fosse o desenho de uma criança aprendendo a ler e a escrever.

sobre suas concepções acerca da aprendizagem da língua escrita (e não mais sobre o personagem desenhado).

3) TERCEIRA PARTE:

Solicita-se à criança, que utilizando o material disponível, mostre o seu jeito de ler e de escrever. A pesquisadora investiga, então, os estágios de construção de leitura e de escrita alcançados pela criança, bem como o modo como ela interage com a escrita, buscando atribuir-lhe significado ou tratando-a como mero sistema de códigos.

Ressalta-se que a metodologia de coleta e análise de dados empregada nesta pesquisa é derivada da metodologia utilizada por LINS (1998), em sua pesquisa de mestrado em educação, desenvolvida na Universidade René Descartes – Paris V – Sorbonne, tendo sofrido algumas adaptações, a saber:

- Alguns dos sujeitos que participaram desta pesquisa, especificamente os alunos da Instituição B, são, em média, um ano mais jovens que os sujeitos entrevistados por LINS.
- Foram realizados dois ciclos de entrevistas, no início e no final do ano letivo.
- Os desenhos solicitados às crianças, por não serem objeto de análise nesta pesquisa, foram simplificados.

3.5 PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas em dois momentos: no início do ano letivo de 2003 e no final do mesmo ano.

Os locais dessas entrevistas foram nas próprias escolas dos sujeitos, em salas privativas, onde permaneciam apenas a criança e a entrevistadora.

Os encontros foram agendados com antecedência, com a direção das escolas, e tiveram a duração média de 40 minutos cada um.

Todas as entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora, gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas.

3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Por tratar-se de um estudo de natureza qualitativa, onde se busca alcançar a compreensão dos significados e características situacionais obtidos a partir da fala dos entrevistados (RICHARDSON et al, 1999), elegeu-se o método de análise de conteúdo como o mais adequado para proceder-se à análise dos dados levantados nesta pesquisa.

Quanto às categorias de análise utilizadas, tem-se a dizer que foram derivadas das três categorias de conhecimento metacognitivo propostas por FLAVELL (1979), conforme segue:

1) *Conhecimento da tarefa*: Categoria referente ao conhecimento da criança acerca da tarefa de aprender ler e escrever, onde foram incluídas as respostas das crianças às questões que lhes indagavam sobre:

- a) Os passos a serem percorridos em seu processo de alfabetização;
- b) Os motivos que levam o sujeito a desejar aprender ler e escrever (objetivos da alfabetização);
- c) Os locais onde a aprendizagem da língua escrita pode ocorrer;
- d) A dificuldade envolvida no processo de aprendizagem da língua escrita.

2) *Conhecimento de estratégias*: Categoria pertinente ao conhecimento da criança acerca de estratégias que podem lhe favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, onde se incluem as respostas das crianças acerca de questões que lhe indagavam sobre:

- a) Estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita;

3) *Conhecimento da pessoa*: Categoria relativa ao conhecimento da criança acerca de suas próprias limitações e possibilidades no processo de alfabetização, onde se incluem as respostas referentes a:

- a) Avaliação de suas possibilidades e limitações atuais diante da aprendizagem da leitura e da escrita (auto-avaliação);
- b) Nível de auto-confiança revelado pela criança.

Definidas as categorias de análise, todas as entrevistas gravadas foram ouvidas, transcritas e lidas pela pesquisadora, o que lhe permitiu uma análise inicial do conteúdo das falas dos sujeitos.

As crianças foram então classificadas em subgrupos, de acordo com o nível de construção da leitura e da escrita, que demonstraram ter alcançado ao término do ano letivo de 2003, e conforme o modo como mostraram estarem se apossando da linguagem escrita, utilizando-a para elaborar produções mais ou menos impregnadas de significado²⁵.

O próximo passo foi analisar detalhadamente o conteúdo das respostas de cada criança, comparando-os entre si, de modo a identificar similaridades que pudessem definir subcategorias de análise ou níveis de desempenho.

Assim, a *performance* de cada uma das crianças, nas três categorias de conhecimento metacognitivo, foi classificada em três níveis de evolução, resultantes da comparação entre as respostas apresentadas pelo grupo total de sujeitos, como segue:

- Nível 1: Conhecimento nulo ou quase nulo:

Nível alcançado pelas crianças que não conseguiam manifestar-se sobre as questões propostas, apresentando respostas confusas, contraditórias, ou ainda, muito primitivas, quando comparadas às respostas das demais crianças.

²⁵ Os dados coletados no início do ano letivo, referentes ao nível de construção da leitura e da escrita dos sujeitos, não foram considerados para esta classificação. Tais dados, inicialmente utilizados para selecionar os sujeitos, que poderiam participar desta pesquisa, foram posteriormente utilizados na análise da evolução individual de cada criança.

- Nível 2: Conhecimento parcial ou restrito.

Nível alcançado pelas crianças que demonstraram um conhecimento parcial acerca das questões que lhes eram propostas, apresentando respostas mais evoluídas do que as das crianças do nível 1, mas menos desenvolvidas do que as respostas das crianças de nível 3.

- Nível 3: Conhecimento adequado ou amplo.

Nível de desempenho das crianças, que apresentaram as respostas mais completas e evoluídas, quando comparadas às demais, revelando um nível superior de conhecimento acerca das questões propostas.

A partir da análise e avaliação dos desempenhos individuais, nas três categorias de conhecimento metacognitivo, foram obtidas as avaliações das *performances* gerais dos subgrupos aos quais pertenciam os sujeitos, considerando-se os mesmos três níveis de evolução acima descritos.

Em seguida, foram confrontados e analisados os desempenhos dos subgrupos, correlacionando-se o nível de conhecimento metacognitivo demonstrado por eles, com sua *performance* no domínio da leitura e da escrita.

Por fim, foram comparados os desempenhos dos dois diferentes grupos sociais, que participaram desta pesquisa, representados, respectivamente, pelas crianças provenientes da escola pública e pelos alunos da escola particular.

A categorização dos elementos coletados permitiu que a pesquisadora analisasse os dados fornecidos individualmente pelos alunos, e pelos grupos de alunos de cada escola, interpretando-os a partir da revisão de literatura efetuada, bem como de sua própria experiência profissional.

Esta análise possibilitou estabelecer correlações entre:

- As concepções infantis acerca da aprendizagem da língua escrita no início e no final do ano letivo em que começa a alfabetização formal;
- As concepções da criança sobre a aprendizagem da língua escrita e o nível de desempenho demonstrado por ela nessa aprendizagem, no início e término do ano letivo em que iniciou sua alfabetização formal;

- As concepções das crianças acerca da aprendizagem da leitura e da escrita e o meio social ao qual pertencem;
- O nível de conhecimento metacognitivo da criança, no início e no final do ano letivo em que começa sua alfabetização formal;
- O nível de conhecimento metacognitivo da criança e o nível de desempenho alcançado por ela, na construção da leitura e da escrita, no início e ao término do ano letivo em que iniciou sua alfabetização formal.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados que serão agora apresentados foram obtidos a partir das entrevistas realizadas com as 18 crianças que participaram desta pesquisa, sendo que 10 dessas crianças eram alunos de uma escola pública, enquanto as outras 08 eram alunos de uma escola particular, todas iniciando seu processo de alfabetização formal.

As entrevistas foram realizadas em duas etapas, tendo a primeira delas transcorrido no início do ano letivo, enquanto a segunda ocorreu no final do mesmo ano de 2003.

Após a realização da segunda etapa de entrevistas, as crianças foram classificadas em cinco subgrupos, conforme o nível de aquisição da linguagem escrita alcançado, e o modo como demonstraram estarem se apropriando dessa linguagem, utilizando-a para elaborar produções mais ou menos impregnadas de uma significação coerente. Todas as demais respostas das crianças, que versavam sobre seu conhecimento metacognitivo acerca do processo de alfabetização, foram apresentadas e analisadas, segundo as categorias descritas na seção anterior (3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS), resultando primeiramente numa avaliação do desempenho individual da criança e depois numa avaliação da *performance* dos subgrupos aos quais as crianças pertenciam.

4.1 CLASSIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

Observando-se o nível de construção da leitura e da escrita alcançado pelas crianças que participaram desta pesquisa, ao término do ano escolar, chegou-se, inicialmente, à organização de três grandes grupos, apresentados a seguir:

I) GRUPO I - Nível Pré-alfabético:

Grupo constituído pelas crianças que não alcançaram o nível alfabético de construção da leitura e da escrita, ao término do ano letivo.

II) GRUPO II – Nível alfabético inicial:

Formado por crianças que já alcançaram uma compreensão alfabética da leitura e da escrita, mas ainda se encontram bem no início do nível alfabético. Ao ler, mesmo textos escritos em letra de caixa alta, essas crianças necessitam ainda realizar muito esforço para a decodificação dos grafemas. Fazem muitas trocas, solicitam ajuda para identificar algumas letras, e raramente conseguem ler sozinhas os encontros consonantais e dígrafos. Obtém sucesso na leitura de frases constituídas por palavras com sílabas simples (consoante-vogal), mas mesmo assim lêem com lentidão. Ao escrever, essas crianças cometem ainda muitas falhas por aglutinação ou segregação de palavras, trocas e omissões de letras ou sílabas, tornando pouco legível parte do texto, ou todo texto por elas produzido, como no exemplo a seguir: “O PATO PIJOU COUPATO USAPO EUSAPOBIJOU COUSAPO BIJOU COUPATO IUFOIRLADO – OSAPOMORA VANOMATO-“ (Texto lido pela criança desta forma: “O pato brigou com o pato... O sapo. E o sapo brigou com o sapo... brigou com o pato. E um foi pra cada lado. O sapo morava no mato”.)

III) GRUPO III – Nível alfabético.

Este grupo foi constituído pelas crianças que além de terem alcançado plenamente o nível alfabético na construção da leitura e da escrita, já demonstram maior agilidade para o exercício de ambas habilidades. Embora ainda encontrem dificuldades para ler e escrever no modo convencional, elas já apresentam uma menor frequência e intensidade de erros em suas tentativas, quando comparadas com as crianças do grupo anterior. Ao ler, elas podem ainda encontrar dificuldades para decifrar a letra de imprensa, por isso podem ler lentamente, silabando, e manifestando ainda dificuldade diante de dígrafos e encontros consonantais. Do mesmo modo, ao escrever, podem cometer algumas omissões e/ou trocas de letras, ou ainda, aglutinar palavras. Os encontros consonantais e dígrafos ora são

grafados corretamente, ora não. De qualquer modo, a frequência e intensidade das alterações gráficas cometidas pouco prejudicam a legibilidade do texto produzido, como se verifica no exemplo a seguir, já produzido pela criança com letra cursiva: “A galinha es tava prepa rando um sandu ichi chegou O bode E falou nosa esta fautando capin.” (A galinha estava preparando um sanduíche, chegou o bode e falou: “Nossa! Está faltando capim!”). Preocupações ortográficas podem começar a surgir neste grupo.

Uma vez classificadas em um dos três grupos acima descritos, as produções das crianças foram ainda sub-agrupadas em dois níveis distintos, de acordo com o uso da linguagem escrita que elas expressavam, conforme segue:

1) NÍVEL 1: Produções destituídas de significação ou com significação incoerente:

Neste nível, encontram-se as crianças que, a despeito do estágio de construção da leitura e da escrita alcançado, não estão utilizando a linguagem escrita na busca de significado. Desse modo, ao escrever, produzem textos incoerentes, destituídos de significado lógico, como neste exemplo, classificado no grupo II, nível I: “A GALINHA VESO E CORTODOO OVO ELA É A GALINHA DE GALINHA” (Texto lido pela criança deste modo: “A galinha fez o ... e corto todo ovo. Ela é a galinha de galinha”. Ao terminar de ler sua própria produção, a criança diz que acha que ficou certo).

Ao ler, ainda que alfabeticamente, essas crianças não são capazes de relatar o que leram, dizendo que nada entenderam ou distorcendo o texto lido e atribuindo ao autor, idéias suas.

2) NÍVEL 2: Produções com significação adequada e coerente:

As crianças incluídas neste nível foram aquelas que demonstraram uma compreensão global da leitura realizada, sendo capazes de reproduzir oralmente um resumo geral do texto lido e até fazer inferências coerentes sobre fatos não expressos literalmente. A dificuldade da criança para decodificar o texto, em muitos casos, não foi obstáculo para que ela se enquadrasse nesse nível, já que essa dificuldade podia ser compensada, pelo bom uso das ilustrações, consideradas elementos integrantes do texto, ainda que periféricos. Ao escrever, mesmo que com muitas falhas gráficas, essas crianças apresentavam produções com um conteúdo coerente, como no exemplo desta criança, classificada no Grupo II, nível II: “A GALINHA ESTAVA FAZEDOOS SHADIISE E O BOTE APTOACAACAPAINHA E VIOSSATUISE E ELE QISCOMEO SADUISE” (Texto lido pela criança, do seguinte modo: “A galinha estava fazendo o sanduíche e o bode apertou a campainha e viu o sanduíche e ele quis comer o sanduíche”).)

Por fim, considerados os critérios de classificação acima descritos, os sujeitos²⁶ foram distribuídos em cinco subgrupos, como se vê no quadro abaixo:

QUADRO 1 - CLASSIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

GRUPO NÍVEL	GRUPO I Pré-alfabético	GRUPO II Início do alfabético	GRUPO III Alfabético
NÍVEL 1: Produções destituídas de significação ou significação incoerente	Felipe Alexandre Rafael Ariel	Daiane Bruna Larissa Carla	Mariana Amanda
NÍVEL 2: Produções com significação adequada		Agnes Ivo Roberto Carlos	Carolina Karina Renato Ana

²⁶ Os nomes dos sujeitos que aparecem no corpo deste trabalho são fictícios, de modo a preservar a identidade das crianças que participaram da pesquisa, conforme assegurado à diretoria de suas escolas.

Os cinco subgrupos, que podem ser observados no quadro 1, doravante serão assim designados:

- SUBGRUPO A: crianças do grupo I, nível 1.
- SUBGRUPO B: crianças do grupo II, nível 1.
- SUBGRUPO C: crianças do grupo III, nível 1.
- SUBGRUPO D: crianças do grupo II, nível 2.
- SUBGRUPO E: crianças do grupo III, nível 2.

4.2 A CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA

4.2.1 Respostas das Crianças do Subgrupo A

QUADRO 2 - IDENTIFICAÇÃO DE PASSOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO A).

NÚMERO DE PASSOS IDENTIFICADOS	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Nenhum	Alexandre, Felipe, Rafael, Ariel	Felipe, Rafael, Ariel
Um passo		
Dois passos		Alexandre
Três passos		
Mais de três passos		

QUADRO 3 - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO A).

MOTIVAÇÕES DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Motivações intrínsecas		
Motivações extrínsecas	Alexandre, Felipe, Rafael	Felipe, Rafael
Motivações intrínsecas e extrínsecas		Alexandre
Ausência de motivações definidas..	Ariel	Ariel

QUADRO 4 - LOCAL ONDE OCORRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA (SUBGRUPO A).

LOCAL IDENTIFICADO PELA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Só se aprende na escola	Alexandre, Rafael	Rafael, Alexandre, Ariel
Aprende-se na escola e em casa	Felipe	Felipe
Aprende-se em diversos lugares	Ariel	

QUADRO 5 - SOBRE A DIFICULDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO A).

JULGAMENTO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Aprender ler e escrever é fácil.		
Aprender ler e escrever é difícil.	Felipe	Alexandre, Felipe, Ariel
Aprender ler e escrever é mais ou menos fácil (ou mais ou menos difícil).		
Respostas indefinidas e/ou contraditórias.	Alexandre, Rafael, Ariel	Rafael

QUADRO 6 - A APRENDIZAGEM JULGADA MAIS DIFÍCIL (SUBGRUPO A).

JULGAMENTO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Aprender ler é mais difícil do que aprender escrever.	Felipe, Rafael	Rafael, Alexandre
Aprender escrever é mais difícil do que aprender ler.		Felipe
Aprender ler e escrever é igualmente fácil ou igualmente difícil.		Ariel
Respostas indefinidas e/ou contraditórias (ora diz um, ora diz outro).	Alexandre, Ariel	

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO A (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA):

Felipe: Tanto no início, quanto ao término do ano, o aluno não foi capaz de citar nenhum passo do processo de alfabetização. Apresentava respostas indefinidas, como: “Primeiro aprende a ler...A mãe ficou ajudando e comecei a ler...”. Desejava aprender para passar de ano e mostrar ao pai e à professora, “....porque se ela

perguntá o que tá escrevido e não souber, ela briga”. Acreditava que seria difícil para ele aprender ler e escrever, supondo que aprender ler fosse ainda mais difícil do que aprender escrever, mas não sabia justificar o porquê. Ao término do ano, acrescentava que desejava aprender ler e escrever para não ser chamado de burro pelas outras pessoas. Dizia que quando crescesse iria trabalhar, mas que para isso não precisaria ler e escrever. Acabou afirmando, literalmente, que a leitura e a escrita não serviam para nada. Verifica-se, portanto, que para esta criança a aprendizagem da leitura e da escrita tem exclusivamente a função de lhe conferir algum status social. Quanto à dificuldade envolvida no processo de aprendizagem, agora julgava que, para ele, aprender escrever estava sendo mais difícil do que aprender ler, porque quando escreve “não aprende nada”. Seu conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever foi considerado praticamente nulo.

Alexandre: No início do ano, revelava a concepção de que a leitura e a escrita eram atividades específicas do âmbito escolar e só seriam úteis nesse ambiente, servindo para passar de ano, ou para anotar o nome de quem faz bagunça no quadro, quando a professora mandar. Dizia que não seria possível aprender em casa, pois sua mãe não lhe dava lição. Suas respostas eram contraditórias, não sendo possível concluir se achava que essa aprendizagem seria fácil ou difícil para ele, já que ora dizia uma coisa, ora outra. Não identificava nenhuma etapa do processo de alfabetização, apresentando respostas como: “Primeiro eu aprendi a ler e a escrever e a desenhar”. Ao término do ano, conseguia identificar, ainda que vagamente, duas passagens do processo, dizendo que “para ler tem que juntar as palavras” e que isso é difícil, porque “tem umas que são manuscritas”. Quanto a suas motivações para adquirir o domínio da língua escrita, agora acrescentava que queria aprender porque não queria ser burro, apresentando, portanto, uma motivação própria, já que a expressou como um desejo seu, diferentemente da criança que se preocupa em *não ser chamada* de burra. Agora, também, já conseguia julgar que, para ele, aprender ler e escrever estava difícil e considerava que aprender ler era mais difícil do que aprender escrever, pois “escrever é só pegar do quadro”. De um modo geral, observa-se que seu conhecimento da tarefa, que no início do ano era praticamente nulo, apresentou uma discreta evolução, apesar de ainda mostrar-se restrita, ao

término do ano. Vale ressaltar, que dentre as demais crianças do subgrupo, Alexandre foi justamente aquela que alcançou um melhor desempenho nas provas de avaliação do nível de construção da leitura e da escrita, esboçando tentativas de escrita silábicas, ou até silábico-alfabéticas, enquanto as demais crianças mantiveram-se pré-silábicas.

Rafael: No início do ano, apresentava muita dificuldade para responder às perguntas da entrevistadora. Suas respostas eram indefinidas: “Não sei...Porque sim...Porque não...”. Parecia ter muita relutância a pensar sobre as questões que lhe eram propostas. Não discriminava nenhuma etapa do processo de alfabetização. Desejava alfabetizar-se para passar de série e não via outra utilidade que não fosse essa para a aprendizagem da língua escrita. Julgava, genericamente, que aprender ler seria difícil, para ele, e que aprender escrever seria um pouco fácil, mas não conseguia justificar-se. Ao final do ano, Rafael continuava sendo incapaz de identificar qualquer momento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Dizia que “aprendeu, aprendendo”. O motivo alegado para aprender ler e escrever continuava sendo, exclusivamente, o de passar de ano. Dizia que, para ele, estava sendo mais fácil aprender a escrever, pois, para isso, era só copiar do quadro, enquanto que para ler ele tinha que “ficar adivinhando”. Seu conhecimento sobre a tarefa de aprender ler e escrever mostrava-se, ao término do ano, praticamente nulo.

Ariel: No início do ano, não distinguia nenhuma etapa do processo de alfabetização. Apresentava respostas vagas e sem sentido: “Tem que fazer uma coisa certa...Tem que trabalhar na aula”. Não sabia citar motivos para aprender a ler e escrever, e dizia explicitamente que não queria aprender, porque não gostava. Apresentava juízos oscilantes ao avaliar o grau de dificuldade envolvido nessa aprendizagem, ora dizendo que seria fácil aprender ler e escrever, ora dizendo que seria difícil. Por outro lado, reconhecia que era possível aprender ler e escrever em todos os lugares, onde tivesse algo escrito. Ao final do ano, entretanto, dizia que só na escola se aprende ler e escrever. Continuava não identificando nenhuma das etapas do

processo de alfabetização. Suas respostas permaneciam confusas, indiscriminadas: “Precisa de prática...Ler serve pra aprender a ler e escrever”. A diferença é que agora admitia que queria aprender, embora a única justificativa fosse: “para não ficar burro”. Conseguia também julgar a dificuldade envolvida no processo, afirmando que para ele estava difícil aprender, tanto ler, quanto escrever, “....porque eu tento e não consigo”. O conhecimento da tarefa demonstrado por esta criança foi considerado quase nulo.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO A (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA):

Como se pode verificar, todas as crianças deste subgrupo iniciaram o ano letivo sem poder identificar qualquer dos passos que teriam de percorrer em seu processo de alfabetização. Ao término do ano, a maioria das crianças do subgrupo (3 de 4) permanecia exatamente na mesma posição, mostrando uma total ausência de conhecimento dos passos da tarefa em questão. Uma única criança desse subgrupo parece ter adquirido alguma consciência do processo de alfabetização, sendo capaz de reconhecer dois momentos desse processo.

Quanto aos objetivos da aprendizagem da leitura e da escrita, o subgrupo parte de motivações exclusivamente extrínsecas ou da ausência de motivos para alfabetizar-se. Uma única criança, ao término do ano, começa a mesclar motivações intrínsecas e extrínsecas. Verifica-se, portanto, neste subgrupo, a quase ausência de motivos próprios das crianças para alfabetizarem-se.

A maioria das crianças deste subgrupo também acredita que só na escola é possível aprender ler e escrever, reforçando a concepção de que a linguagem escrita é um objeto próprio do âmbito escolar. Apenas uma criança desse subgrupo declara que é possível aprender ler e escrever também em casa.

O conhecimento da tarefa da maioria das crianças deste subgrupo é, portanto, praticamente nulo.

4.2.2 Respostas das Crianças do Subgrupo B

QUADRO 7- IDENTIFICAÇÃO DE PASSOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO B)

NÚMERO DE PASSOS IDENTIFICADOS PELA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Nenhum	Daiane, Bruna, Larissa,	Daiane,
Um passo		
Dois passos	Carla	Bruna, Larissa, Carla
Três passos		
Mais de três passos		

QUADRO 8 - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO B)

MOTIVAÇÕES DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Motivações intrínsecas	Carla	Bruna, Carla
Motivações extrínsecas	Daiane, Bruna, Larissa	Larissa, Daiane
Motivações intrínsecas e extrínsecas		
Ausência de motivações.		

QUADRO 9 - LOCAL ONDE OCORRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA (SUBGRUPO B)

LOCAL IDENTIFICADO PELA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Só se aprende na escola	Larissa	Daiane, Larissa
Aprende-se na escola e em casa	Daiane, Bruna, Carla	Bruna, Carla
Aprende-se em diversos lugares		

QUADRO 10 - SOBRE A DIFICULDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO B)

JULGAMENTO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Aprender ler e escrever é fácil.		Larissa
Aprender ler e escrever é difícil.	Bruna, Larissa, Carla	Bruna, Carla
Aprender ler e escrever é mais ou menos fácil (ou mais ou menos difícil).		
Respostas indefinidas e/ou contraditórias.	Daiane	Daiane

QUADRO 11 - A APRENDIZAGEM JULGADA MAIS DIFÍCIL (SUBGRUPO B)

JULGAMENTO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Aprender ler é mais difícil do que aprender escrever.	Bruna, Larissa	Bruna
Aprender escrever é mais difícil do que aprender ler.		
Aprender ler e escrever é igualmente fácil ou igualmente difícil.		
Respostas indefinidas e/ou contraditórias (ora diz um, ora diz outro).	Daiane, Carla	Daiane, Larissa, Carla

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO B (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA).

Daiane: Desde o início do ano, não conseguia discriminar nenhuma etapa do processo, apresentando respostas genéricas, como: "...primeiro, no pré, aprende a pintar e escrever". Dizia que aprender a ler e escrever lhe serviria para passar de ano e para fazer deveres de casa, não identificando nenhuma outra função para essa aprendizagem em sua vida. Considerava, portanto, a aprendizagem da língua escrita como um objeto exclusivo do âmbito escolar. Achava que, para ela, estava fácil aprender tanto ler, quanto escrever, mas não sabia justificar-se. Ao término do ano, a motivação preponderante para aprender a ler e escrever continuava sendo passar de ano. Suas respostas eram contraditórias e era preciso insistir muito para obtê-las, sendo comum que ficasse quieta diante da pergunta da entrevistadora. Continuava afirmando que estava fácil aprender ler e escrever, e dizia que aprender ler era mais

fácil do que aprender a escrever “porque não dói a mão”. Verifica-se, portanto, que a criança revela um conhecimento muito restrito da tarefa de aprender ler e escrever.

Bruna: No início do ano, suas respostas eram muito confusas. Não discriminava nenhuma etapa do processo de aprendizado da linguagem escrita, apresentando soluções como: “Primeiro se aprende a ler e a escrever”. Considerava que, para ela, seria difícil aprender ler, mas seria fácil aprender escrever, embora não soubesse justificar sua resposta. Ao final do ano, conseguia identificar ao menos duas etapas do processo de aprendizagem da língua escrita: “...primeiro tem que aprender a fazer o alfabeto e depois usar as ‘palavras’ do alfabeto pra fazer as palavras”. Suas motivações para aprender a ler e a escrever, que no início do ano resumiam-se a “passar de ano” agora mudaram: quer poder ler histórias, escrever cartas e ir para a faculdade. Julgava, agora, que tanto aprender ler, quanto escrever era difícil para ela, sendo a aprendizagem da leitura mais difícil do que a da escrita, “porque escrever é só por as letras”. Verifica-se, portanto, que a criança partiu de um conhecimento nulo da tarefa de aprender ler e escrever, para atingir um conhecimento limitado ao término do ano.

Larissa: No início do ano, apresentava respostas incoerentes e contraditórias. Afirmava que é só na escola que pode aprender a ler e escrever e acreditava que isso lhe seria útil para passar de ano. Não conseguia identificar etapas do processo de alfabetização, apresentando respostas como: “Primeiro aprendi a fazer quadrado, e no pré, aprendi a escrever, por isso estou aqui”. Achava que aprender ler e escrever estava difícil para ela, sendo a leitura ainda mais difícil do que a escrita, mas não justificava o porquê. Ao final do ano, era capaz de citar, sem muita clareza, duas etapas do processo (escrever de letra de mão e começar com as letras mais fáceis). Descrevia, muito vagamente, o início de sua alfabetização, dizendo que começou com as letras mais fáceis: “primeiro o ‘p’ e o ‘i’ para formar o ‘pi’ “.No entanto, suas motivações para esse aprendizado continuam sendo exclusivamente extrínsecas (aprender para passar de ano) e, do mesmo modo, continua acreditando que só na escola é possível aprender ler e escrever. Ainda apresentava respostas incoerentes, sem qualquer sentido. Julgava, por exemplo, que estava mais fácil

aprender ler, “porque escrever, eu aprendi quando era pequenininha”. Revelava, portanto, um conhecimento bastante restrito da tarefa de aprender ler e escrever.

Carla: No início do ano, reconhecia dois momentos do processo de alfabetização. Dizia que era preciso “aprender as letras” e “tentar, escrevendo do seu jeito”. Queria alfabetizar-se para ler uma estória e para que, quando fosse adulta, pudesse ir para a faculdade. Achava que aprender ler e escrever seria difícil, para ela, mas não sabia justificar sua resposta e era contraditória ao julgar se aprender ler seria mais difícil do que aprender escrever. Ao final do ano, apresentava respostas muito evasivas. Era comum que dissesse “não sei” diante das perguntas da entrevistadora, sendo necessário insistir muito para obter outras respostas. Não demonstrava reconhecer novos passos do processo de alfabetização, dizendo que começou “tentando escrever do seu jeito” e assim conseguiu primeiro escrever “gato” e “gata”. Quer aprender ler para poder ler livros sozinha. Reconhecia que é possível alfabetizar-se, tanto na escola, quanto em casa. Continuava julgando que aprender ler e escrever era difícil para ela, não conseguindo definir qual das duas aprendizagens era a mais difícil, nem justificar suas respostas. O que se verifica, portanto, é que o conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever revelado por essa criança é restrito, não tendo evoluído ao término do ano escolar.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO B (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA):

Quando confrontadas as respostas desse subgrupo no início e no final do ano, verifica-se que, de modo geral, houve uma evolução na possibilidade das crianças de refletirem sobre seu processo de aprendizagem, já que das três crianças que no primeiro momento não identificavam nenhum passo do processo de alfabetização, apenas uma delas se mantém na mesma posição, enquanto as outras duas crianças evoluem de nível, passando a reconhecer dois passos. A quarta criança desse subgrupo não apresentou qualquer progresso em sua conscientização, muito embora ela já tivesse partido de um nível mais avançado,

quando comparada a suas colegas de subgrupo. De qualquer modo, verifica-se que a possibilidade de refletir sobre o próprio processo de alfabetização mostra-se restrita neste subgrupo, onde as crianças conseguem identificar no máximo dois passos do processo, seja no início, seja no final do ano.

Quanto aos objetivos da aprendizagem, no início do ano, apenas uma das crianças desse subgrupo, aquela oriunda de escola particular, apresentava motivações intrínsecas para aprender ler e escrever, enquanto as três demais crianças, pertencentes à escola pública, apresentavam motivações puramente extrínsecas. Dessas três crianças, ao final do ano, duas persistiam apresentando motivações exclusivamente extrínsecas para alfabetizar-se, enquanto a outra criança passou a reconhecer motivações próprias para alfabetizar-se.

Sobre o local onde essa aprendizagem pode ocorrer, a maioria das crianças deste subgrupo (3 de 4 no início do ano e 2 de 4 no final) considera que tanto se pode aprender ler e escrever em casa, quanto na escola. As duas crianças que terminam o ano letivo acreditando que só na escola é possível alfabetizar-se são oriundas de escola pública.

Conclui-se, que o conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever revelado pelas crianças deste subgrupo mostrou-se ainda limitado, ao término do ano letivo.

4.2.3 Respostas das Crianças do Subgrupo C

QUADRO 12 - IDENTIFICAÇÃO DE PASSOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO C)

NÚMERO DE PASSOS IDENTIFICADOS	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Nenhum	Amanda	
Um passo		
Dois passos	Mariana	Mariana, Amanda
Três passos		
Mais de três passos		

QUADRO 13 - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO C)

MOTIVAÇÕES DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Motivações intrínsecas	Mariana	Amanda, Mariana
Motivações extrínsecas		
Motivações intrínsecas e extrínsecas		
Motivações indefinidas ou incoerentes.	Amanda	

QUADRO 14 - LOCAL ONDE OCORRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA (SUBGRUPO C)

LOCAL IDENTIFICADO PELA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Só se aprende na escola	Mariana	Mariana
Aprende-se na escola e em casa	Amanda	Amanda
Aprende-se em diversos lugares		

QUADRO 15 - SOBRE A DIFICULDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO C)

JULGAMENTO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Aprender ler e escrever é fácil.		Mariana
Aprender ler e escrever é difícil.	Mariana Amanda	Amanda
Aprender ler e escrever é mais ou menos fácil (ou mais ou menos difícil).		
Respostas indefinidas e/ou contraditórias.		

QUADRO 16 - A APRENDIZAGEM JULGADA MAIS DIFÍCIL (SUBGRUPO C)

JULGAMENTO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Aprender ler é mais difícil do que aprender escrever.	Mariana	Amanda
Aprender escrever é mais difícil do que aprender ler.	Amanda	Mariana
Aprender ler e escrever é igualmente fácil ou igualmente difícil.		
Respostas indefinidas e/ou contraditórias (ora diz um, ora diz outro).		

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO C (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA).

Amanda: No início do ano, apresentava respostas indiscriminadas, como: “Pega o estojo, pega borracha na mesa e aprende a escrever na folha. Primeiro? Primeiro aprende a escrever ‘peixe’ ”. Os objetivos da aprendizagem também não eram claros. Dizia que queria aprender porque achava legal e que isso lhe serviria para saber as letras do alfabeto. Considerava que aprender ler e escrever seria difícil, sendo a aprendizagem da escrita ainda mais difícil para ela “porque é difícil de fazer as letras”. Ao final do ano, ainda demonstrava muita dificuldade para refletir sobre o processo de alfabetização e para explicitar suas concepções. Era preciso que as perguntas fossem repetidas de várias formas e, ainda assim, muitas delas ficaram sem respostas. Mas, apesar de ter falado pouco, explicitou duas fases muito relevantes do processo, afirmando que, primeiramente, aprende-se o som das letras, mas há letras que fazem o mesmo som como o “m” e o “n”. Suas motivações para aprender ler e escrever permaneciam vagas, mas agora citava a possibilidade que iria adquirir de “ler um livro”. Reconhecia que essa aprendizagem tinha sido difícil, para ela, mas ao julgar qual o aprendizado mais difícil, apresentava respostas oscilantes, elegendo ora a leitura, ora a escrita. Ao longo do ano, parece que Amanda foi ampliando sua capacidade de refletir sobre o processo de alfabetização, mas essa evolução não foi muito expressiva. Por outro lado, fez um bom progresso em seu processo de alfabetização, quando considerado o sentido mais restrito do termo, adquirindo um relativo domínio do sistema de códigos da língua escrita, mas apresentando produções com uma significação bastante limitada. Há que se considerar, todavia, a possibilidade de que essa criança apresente uma dificuldade geral para expressar suas idéias, já que diante de cada pergunta, mantinha-se em silêncio por um longo tempo, ao término do qual, ora respondia algo bastante pertinente, ora simplesmente não respondia nada ou dava uma resposta incoerente. De qualquer modo, para efeito desta análise, o conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever apresentado por esta criança será considerado restrito.

Mariana: No início do ano, conseguia identificar, até com certo detalhamento, etapas iniciais do processo de alfabetização: “Pra escrever tem que escutar o som das letras e daí fazer. Tem que prestar atenção. Não pode errar o som da letra”. Dizia que se aprende a ler e escrever só na escola, e que queria aprender para poder ler histórias ou trabalhar quando crescesse. Acreditava que aprender ler e escrever era difícil, sendo a aprendizagem da leitura ainda mais difícil do que a da escrita, “Porque para escrever, eu escuto o som das letras e para ler, não”. Ao término do ano, não demonstrou avanço em seu nível de consciência do processo de sua alfabetização, embora tivesse progredido bastante no domínio da língua escrita, enquanto sistema de códigos. Para explicar como tinha feito para aprender, precisava citar exemplos, sem poder generalizá-los. Assim ilustrava a formação de sílabas, dizendo: “tinha que saber o que formava o ‘B’ com o ‘O’...então perguntava pra amiga e ela dizia ‘BO’”. Acrescentava que depois era preciso aprender a escrever de “letra de mão”. Quanto aos objetivos da aprendizagem da língua escrita, alegava que queria aprender a ler e escrever para não ficar “burra”, mas dizia que não sabia para que exatamente isso lhe serviria. Com muita insistência, foi possível que dissesse: “Pra assinar meu nome e continuar estudando para aprender mais”. Mariana concluiu o ano letivo acreditando, como no início do ano, que só na escola é possível aprender ler e escrever. Demonstrou, portanto, um conhecimento restrito da tarefa de aprender ler e escrever.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO C (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA):

Ao término do ano letivo, cada criança deste subgrupo mostrou-se capaz de identificar apenas dois momentos do processo de alfabetização. Neste aspecto, uma das crianças do grupo apresentou uma evolução, já que no início do ano não conseguia reconhecer nenhum passo do processo, enquanto a outra criança do subgrupo já se encontrava nesse nível desde o princípio.

Embora uma das crianças tenha iniciado o ano letivo sem conseguir identificar objetivos para a aprendizagem da língua escrita, ambas concluem o ano revelando motivações intrínsecas para justificar esse aprendizado. Entretanto,

observa-se que as duas crianças apresentaram poucos argumentos para sustentar sua motivação, demonstrando pouca clareza de propósitos para estarem se alfabetizando.

Quanto ao local onde essa aprendizagem pode ocorrer, verifica-se que enquanto uma das crianças acredita que é apenas no ambiente escolar que se pode aprender ler e escrever, a outra criança reconhece que essa aprendizagem pode ocorrer também em casa.

De qualquer modo, considerou-se que, as crianças deste subgrupo demonstraram um conhecimento restrito da tarefa de aprender ler e escrever.

4.2.4 Respostas das Crianças do Subgrupo D

QUADRO 17 - IDENTIFICAÇÃO DE PASSOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO D)

NÚMERO DE PASSOS IDENTIFICADOS	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Nenhum		
Um passo	Carlos	
Dois passos	Agnes, Roberto	
Três passos		Carlos
Mais de três passos	Ivo	Agnes, Ivo, Roberto

QUADRO 18 - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO D)

MOTIVAÇÕES DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Motivações intrínsecas	Roberto, Carlos, Agnes, Ivo	Roberto, Agnes, Ivo
Motivações extrínsecas		
Motivações intrínsecas e extrínsecas		Carlos
Ausência de motivações.		

QUADRO 19 - LOCAL ONDE OCORRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA (SUBGRUPO D)

LOCAL IDENTIFICADO PELA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Só se aprende na escola		
Aprende-se na escola e em casa	Roberto, Carlos, Agnes, Ivo	Roberto, Carlos
Aprende-se em diversos lugares		Agnes, Ivo

QUADRO 20 - SOBRE A DIFICULDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO D)

JULGAMENTO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Aprender ler e escrever é fácil.	Carlos, Agnes	Agnes
Aprender ler e escrever é difícil.		
Aprender ler e escrever é mais ou menos fácil (ou mais ou menos difícil).	Ivo, Roberto	Roberto, Carlos, Ivo
Respostas indefinidas e/ou contraditórias.		

QUADRO 21 - A APRENDIZAGEM JULGADA MAIS DIFÍCIL (SUBGRUPO D)

JULGAMENTO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Aprender ler é mais difícil do que aprender escrever.	Roberto, Carlos	Carlos, Ivo
Aprender escrever é mais difícil do que aprender ler.	Agnes	Agnes
Aprender ler e escrever é igualmente fácil ou igualmente difícil.	Ivo	Roberto
Respostas indefinidas e/ou contraditórias (ora diz um, ora diz outro).		

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO D (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA).

Agnes: Desde o início do ano, revelava motivações próprias para aprender ler e escrever. Dizia que isso lhe seria útil para o trabalho, no futuro: *“Quando eu crescer e ‘ir’ trabalhar, vou poder ler como a minha mãe, que trabalha na loja. Quando vem o cliente, ela marca na ficha, e quando o pai quer a ficha ela lê”*. Já conseguia identificar duas etapas do processo de alfabetização, reconhecendo que é

necessário aprender a “juntar as letras” e que se pode escrever de letra de forma ou de “letra de mão”, sendo esta última mais difícil do que a primeira. Julgava que, para ela, essa aprendizagem seria fácil, sendo a leitura mais fácil do que a escrita, porque considerava difícil escrever de “letra de mão”. Ao final do ano, verifica-se que Agnes conseguia identificar novas etapas do seu próprio processo de alfabetização, descrevendo-as com maior precisão: *“Primeiro tem que aprender o ‘nalfabeto’. Pra escrever a gente pega do ‘nalfabeto’ as ‘palavras’ pra escrever alguma coisa. Daí faz e mostra pra mãe pra ver se tá certo. Pra ler, eu soletro primeiro e vou lendo...coloco as palavras tudo junto e vou lendo...mas não consigo ler de ‘letra de mão’, porque é mais difícil...”*. Suas motivações para o aprendizado da linguagem escrita agora se ampliaram, reconhecendo a utilidade dessa aprendizagem também para o momento presente: *“...pra poder ler os textos, fazer um poema, ler as placas, ler as coisas que se usa pra limpar a casa e quando crescer, ser muito esperta, saber pegar o que o cliente quer e anotar numa ficha quando ele não quiser pagar.”* Mantinha o julgamento de que a aprendizagem da leitura estava sendo mais fácil, para ela, do que a aprendizagem da escrita, justificando: *“É porque eu gostei de ler”*. Acrescenta-se que a criança, que no início do ano acreditava que seria possível aprender ler e escrever em casa e na escola, dizia agora que essa aprendizagem podia ocorrer em diversos lugares, além daqueles. O conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever demonstrado por essa criança foi considerado amplo.

Carlos: No início do ano, demonstrava uma vaga consciência do processo de alfabetização. Reconhecia que para aprender era necessário fazer tentativas, mas que quando tentava ler, poderia ter lido algo que não estivesse escrito ali, e que, ainda assim, isso o ajudaria a aprender. Apresentava dois motivos para alfabetizar-se: ler um livro sozinho e ensinar seus filhos no futuro. Considerava que estava sendo fácil alfabetizar-se, julgando que aprender escrever era mais fácil do que aprender ler, e justificava: *“Porque ler está mais longe para conseguir”*. Ao final do ano, Carlos conseguia identificar três momentos do processo de aquisição da linguagem escrita. Dizia que, inicialmente, a criança aprende escrever palavras simples, como “bola”, “mamãe” e “papai”, para só depois aprender as demais, e que para isso é preciso “ir tentando do seu jeito”. Explicava que para tentar escrever algo que ainda não sabia era preciso “ir falando” enquanto escreve. Continuava julgando

que aprender ler fosse mais difícil para ele, do que aprender escrever, mas não sabia justificar sua escolha. Sua principal motivação para alfabetizar-se era agradar seus pais, que ficam muito felizes quando ele consegue ler algo. Também citava, a necessidade de ter de atender as exigências da primeira série. Quando questionado sobre outras utilidades para o domínio da linguagem escrita, citava a possibilidade de escrever convites e bilhetes. Verifica-se, portanto, que houve uma evolução no nível de conhecimento da tarefa demonstrado pela criança, que se apresentava restrito no início do ano, mas pode ser considerado adequado (ou suficiente) ao término do ano.

Roberto: No início do ano, já identificava dois momentos do processo de alfabetização, dizendo que para aprender ler e escrever é preciso “saber as letras” e, além disso, “juntar as letrinhas”. Justificava seu desejo de aprender ler e escrever; de modo vago, declarando que isso era bom, porque lhe permitiria “aprender tudo e saber as coisas, um monte de coisas”. Acreditava que essa seria uma aprendizagem mais ou menos difícil, supondo que aprender ler seria mais difícil do que aprender escrever, mas não justificava sua opção. Ao final do ano, verificava-se uma evolução em sua capacidade de identificar passos do processo de alfabetização, sendo capaz de identificar que: “Tem que aprender os nomes das letras....tem que juntar as letras....tem que aprender o som da letra”. Conseguia ainda reconhecer que o aprendizado da leitura e o da escrita ocorrem simultaneamente, pois “quando você aprende a ler já está aprendendo a escrever, porque quando você sabe o som da letra daí sabe escrever também”. Avaliava que aprender ler e escrever tinha sido mais ou menos fácil, para ele, não tendo encontrado maior dificuldade numa aprendizagem do que na outra. Além disso, apresentava agora motivações claras e de ordem prática, para justificar a necessidade de aprender ler e escrever: “Serve para ler convites..., ler placas que avisam se tem algum perigo..., ler se um salgadinho pode ser ruim..., escrever cartas”. Seu conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever foi considerado amplo.

Ivo: No início do ano, já demonstrava uma evoluída consciência do processo de alfabetização. Dizia que para aprender seria necessário saber as letras e pensar, “na cabeça”, o som que elas fazem. Além disso, seria preciso juntar as letras e tentar

escrever do seu jeito “e não tem importância se errar”. Dizia que queria alfabetizar-se para ler cartas e para saber tudo. Quando fosse adulto, poderia ler jornais, livros, escrever recados e cartas. Considerava que seria um pouco difícil aprender, tanto a leitura, quanto a escrita, não fazendo distinção entre as duas aprendizagens, “porque sempre é um pouco difícil”. Ao final do ano, avaliava que não tinha sido tão fácil aprender ler e escrever, tendo sido mais difícil aprender ler, porque “...se você não sabe o som da letra, não vai conseguir”. Identificava com maior clareza diferentes momentos do processo de alfabetização. Dizia que, primeiramente, é necessário aprender “as letras”. Então, “...você vai falando a palavra na cabeça e vai vendo quais letras são e vai escrevendo no caderno. Tem que ver o som que a letra faz e procurar aquela letra no alfabeto.” Mas avisava que havia algumas letras, como o “h” e o “w” que “são mais difíceis na hora de escrever”. Em outro momento, dizia que primeiro se aprende a escrever o próprio nome. Apresentava uma forte motivação para aprender ler e escrever, dizendo que achava isso “muito importante”. Queria poder ler e-mails, cartas, placas nas ruas e aprender muito. Reconhecia, ao término do ano, que é possível aprender ler e escrever em qualquer lugar, até nas placas da rua. Demonstrava, portanto, um amplo conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO D (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA):

As crianças deste subgrupo, no início do ano, partiram de diferentes níveis de conhecimento acerca dos passos envolvidos no processo de alfabetização, que variavam do reconhecimento de apenas um passo (1 das 4 crianças), de dois passos (2 das 4 crianças) e de até mais de três passos (1 das 4 crianças). No entanto, ao término do ano, verifica-se que todas as crianças do subgrupo evoluíram em sua capacidade de identificar momentos do processo de alfabetização, de modo que todas elas mostraram-se capazes de reconhecer três ou mais passos desse processo, além de terem mostrado a capacidade de especificar melhor essas passagens.

Também é possível observar, que todas as crianças do subgrupo iniciaram o ano letivo expressando motivações próprias para alfabetizarem-se, isto é,

reconhecendo nessa aprendizagem objetivos pertinentes a sua própria vida. Ao término do ano, apenas uma dessas crianças passa a apresentar também motivações extrínsecas para justificar sua necessidade de aprender ler e escrever.

Quanto ao local onde pode ocorrer a alfabetização, observa-se que todas as crianças do subgrupo já iniciam o ano escolar acreditando que também em casa é possível aprender ler e escrever, e ao término do ano, metade dessas crianças passa a reconhecer que, na verdade, em qualquer outro lugar é possível alfabetizar-se.

Portanto, de um modo geral, as crianças deste subgrupo demonstraram um amplo nível de conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever.

4.2.5 Respostas das Crianças do Subgrupo E

QUADRO 22 - IDENTIFICAÇÃO DE PASSOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO E)

NÚMERO DE PASSOS IDENTIFICADOS	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Nenhum		
Um passo		
Dois passos	Karina,	
Três passos	Carolina, Renato, Ana	Ana
Mais de três passos		Karina, Carolina, Renato

QUADRO 23 - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO E)

MOTIVAÇÕES DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Motivações intrínsecas	Carolina, Karina, Renato, Ana	Karina, Renato Ana
Motivações extrínsecas		
Motivações intrínsecas e extrínsecas		Carolina
Ausência de motivações.		

QUADRO 24 - LOCAL ONDE OCORRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA (SUBGRUPO E)

LOCAL IDENTIFICADO PELA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Só se aprende na escola		
Aprende-se na escola e em casa	Carolina, Karina, Renato, Ana	Carolina, Karina, Renato, Ana
Aprende-se em diversos lugares		

QUADRO 25 - SOBRE A DIFICULDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (SUBGRUPO E)

JULGAMENTO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Aprender ler e escrever é fácil.		Carolina, Karina, Renato
Aprender ler e escrever é difícil.		
Aprender ler e escrever é mais ou menos fácil (ou mais ou menos difícil).	Carolina, Karina, Renato, Ana	Ana
Respostas indefinidas e/ou contraditórias.		

QUADRO 26 - A APRENDIZAGEM JULGADA MAIS DIFÍCIL (SUBGRUPO E)

JULGAMENTO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Aprender ler é mais difícil do que aprender escrever.	Carolina, Karina, Renato, Ana	Carolina, Karina, , Ana
Aprender escrever é mais difícil do que aprender ler.		
Aprender ler e escrever é igualmente fácil ou igualmente difícil.		Renato
Respostas indefinidas e/ou contraditórias (ora diz um, ora diz outro).		

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO E (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA).

Renato: No início do ano, dizia que queria aprender ler e escrever para “ficar sabido” e poder ler todas as coisas, como os livros e “o computador”. Identificava três passagens do processo de alfabetização, até bastante refinadas como: fazer tentativas “como sua cabeça mandar”; identificar a letra certa a ser usada em seu pensamento, e se não conseguir, falar a palavra para ouvir o som das letras e então

escrevê-las. “Tem que pensar, no pensamento. Se não sabia tinha que falar a palavra...daí ia sair o sonzinho da letra da boca e fazia a letra.” Considerava que aprender ler e escrever seria mais ou menos fácil, sendo a leitura mais difícil do que a escrita, porque “escrever é só pensar e desenhar as letras, e pra ler tem que adivinhar o que está escrito”. Ao final do ano, Renato identificava quatro etapas do processo de alfabetização, a saber, a aprendizagem das letras, dos sons das letras, a discriminação de letras que produzem o mesmo som (como o “s” e o “ç”) e a aprendizagem da escrita cursiva, considerada por ele mais difícil. Dizia que desejava aprender ler e escrever, para poder lidar com as situações práticas da vida, como saber ler a placa que tem na frente de uma escultura. Julgava que tinha sido fácil para ele aprender tanto ler, quanto escrever, não fazendo distinção entre ambas: “É a mesma coisa”. Demonstrou, portanto, um amplo conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever. (Acréscita-se que, Renato era a criança mais nova de todas aquelas que participaram desta pesquisa, tendo ainda 5 anos quando foi realizada a segunda etapa de entrevistas).

Carolina: No início do ano, dizia que aprender ler e escrever seria mais ou menos fácil, para ela. Acreditava que seria mais difícil aprender ler, justificando que “escrever é só copiar”. Os objetivos que se propunha atingir com a aprendizagem da leitura e da escrita eram: ler histórias, ficar inteligente, escrever recados e os números para telefonar. Conseguia identificar três momentos do processo de alfabetização, dizendo que primeiro se aprende a desenhar para depois aprender ler e escrever. Explicava que, no começo, a criança faz duas letras e tenta ler e assim vai fazendo. Acrescentava que depois tem que aprender escrever de letra de mão e que isso é difícil. Ao término do ano, Carolina demonstrava a possibilidade de reconhecer diversos momentos do processo de alfabetização, explicitando cinco deles: “Primeiro, tem que aprender todas as letras, de a até z. Aprende as vogais e depois as consoantes. Daí tem que ajuntar as coisas pra formar as sílabas e quando ler as sílabas tem que colocar elas junto. Depois escreve de letra de mão...é mais difícil.” Julgava ainda que aprender ler tivesse sido mais difícil do que aprender escrever, pois “escrever é só fazer as letras”. Suas motivações para a alfabetização modificaram-se ao término do ano, citando, em primeiro lugar, a necessidade dessa

aprendizagem para o progresso escolar; só depois, alega querer aprender para ler e escrever cartas e poesias. Diante disto, é possível pensar na influência da própria escolarização, já que se sabe que é comum, em sistemas tradicionais de ensino, que ao longo do ano letivo, os alunos sejam constantemente alertados quanto a possibilidade de não serem promovidos para a próxima série, caso não evoluam em sua aprendizagem. De qualquer modo, considera-se que a criança alcançou um amplo conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever, conforme as possibilidades de que dispunha em seu meio social.

Ana: No início do ano, já era capaz de reconhecer três momentos do processo de alfabetização. Dizia que, inicialmente, deve-se aprender as letras e que depois é preciso juntá-las para formar palavras. Explicava que é preciso “ir falando”, “imaginando na cabeça” para escrever as letras. Apresentava fortes motivações pessoais para aprender ler e escrever. Dizia que isso lhe permitiria ler as placas na rua, e assim não se perder. Poderia mandar cartas para quem está longe ou ler histórias para um sobrinho que nascesse. Acrescentava ainda que aprendendo ler e escrever poderia ser uma boa aluna, pois “tem que ler para ver as matérias e fazer as lições de casa”. Considerava que aprender ler e escrever seria mais ou menos fácil e que aprender a ler seria o mais difícil, “porque não foi você que escreveu”. Ao final do ano, Ana identificava praticamente os mesmos passos do processo de alfabetização que havia citado na primeira entrevista, com exceção de que agora dizia que é possível escrever de letra de forma e de “letra de mão”, e não mais se referia à necessidade de ir imaginando as letras na cabeça. Suas motivações para aprender ler e escrever permaneciam muito consistentes. Dizia que queria aprender ler e escrever para ser mais inteligente, para saber pegar um ônibus corretamente, ler livros, ensinar quem não sabe ou até para se comunicar com alguém surdo. Considerava que tinha sido mais difícil, para ela, aprender ler, pois, em sua opinião, isso se aprende depois de aprender escrever. Conclui-se, que a criança demonstrou um conhecimento bastante adequado da tarefa de aprender ler e escrever.

Karina: No início do ano, demonstrava uma forte motivação interna para a aprendizagem da leitura e da escrita, citando diversos motivos próprios para querer aprender: ler histórias, escrever cartas para a professora e para os pais, pegar livros na biblioteca e ler os preços das coisas. Julgava que aprender ler e escrever seria um pouco difícil, para ela, considerando que aprender escrever seria mais fácil do que aprender ler, pois “pra escrever é só a gente ir pegando as letras da cabeça”, enquanto para ler “pode a gente não saber aquelas letras”. Conseguia pensar sobre o processo de alfabetização identificando dois de seus momentos. Dizia que primeiro aprende-se a desenhar e depois a escrever e ler, nessa ordem. Esclarecia ainda, que para aprender a escrever é preciso “imaginar as letrinhas na cabeça”. Ao final do ano, identificava com mais precisão outras passagens do processo de alfabetização. Continuava reconhecendo o desenho como etapa inicial, seguido da aprendizagem da escrita e da leitura. Para tanto, dizia agora que é necessário primeiro aprender o alfabeto, para depois formar as palavras. Explicava que é preciso juntar as letrinhas e é necessário ter concentração, que “é uma coisa que vem lá de dentro da cabeça e daí que consegue pegar as letrinhas da cabeça”. Lembrava-se que no início ela não sabia quais eram as letras que faltavam, então “tentava” e mostrava para seus pais verem se estava certo. Julgava que tinha sido fácil para ela aprender ler e escrever, tendo sido mais fácil aprender escrever, justificando: “Ler, tem uma confusão na cabeça...parece que falta letra”. Continuava apresentando as mesmas motivações para aprender a ler e escrever, acrescentando agora que deseja ser professora e também ajudar outras crianças a aprender a ler e escrever. Demonstrou, portanto, um amplo conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO E (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DA TAREFA):

Verifica-se que as crianças deste subgrupo já partiram de um nível mais avançado de conhecimento do processo de alfabetização, quando comparadas ao nível inicial dos demais sujeitos. Três das quatro crianças, pertencentes a este subgrupo, já identificavam ao menos três passos do processo de alfabetização, no

início do ano, enquanto apenas uma das crianças identificava dois passos desse processo. Ao término do ano, a maior parte do subgrupo (3 de 4 crianças) foi capaz de identificar mais de três momentos do processo de alfabetização, demonstrando que além dos avanços que fizeram no domínio da linguagem escrita, também ampliaram sua consciência acerca do próprio processo de aprendizagem. Apenas uma das crianças do subgrupo manteve, ao término do ano, sua performance inicial, reconhecendo três passos do processo de alfabetização.

No início do ano, todas as crianças deste subgrupo apresentavam motivações próprias para justificar seu desejo de aprender ler e escrever, demonstrando reconhecerem na linguagem escrita, uma utilidade prática para sua vida. Na segunda fase de entrevistas, apenas uma das crianças deste subgrupo apresentava, junto a suas próprias motivações, outras de ordem extrínseca.

Quanto ao local onde essa aprendizagem pode ocorrer, todas as crianças deste subgrupo concordaram que é possível aprender ler e escrever, tanto em casa, quanto na escola, mas não citam outros lugares além destes.

Conclui-se, que as crianças deste subgrupo possuíam um amplo nível de conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever.

4.3 A CATEGORIA CONHECIMENTO DE ESTRATÉGIAS

4.3.1 Respostas das Crianças do Subgrupo A

QUADRO 27 - ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO A)

NÚMERO DE ESTRATÉGIAS IDENTIFICADAS PELA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Nenhuma estratégia (ou respostas sem sentido)	Felipe, Alexandre, Rafael, Ariel	Rafael, Ariel
Uma estratégia		Felipe, Alexandre
Duas estratégias		
Três ou mais estratégias		

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO A (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DE ESTRATÉGIAS).

Alexandre: No início do ano, acreditava que para aprender ler e escrever deveria ficar quieto e obedecer à professora, fazendo tudo o que ela mandasse, revelando assim uma concepção passiva²⁷ de aprendiz. Não era capaz de citar nenhuma estratégia que pudesse auxiliá-lo a aprender ler ou escrever. Ao término do ano, já identificava a necessidade de “prestar atenção” em sala de aula, não atribuindo mais à professora a responsabilidade por seu êxito no processo de alfabetização. Dizia que para aprender mais, poderia estudar em casa as lições que a professora lhe desse, identificando assim uma estratégia de aprendizado, embora pouco específica. Seu conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever era, portanto, bastante restrito.

Felipe: No início do ano, o aluno atribuía ao outro a responsabilidade pelo processo de aprendizagem: “A professora tem que ensinar....A mãe tem que ajudar”. Também não conseguia identificar qualquer estratégia de aprendizagem. Quando questionado sobre o modo como a mãe poderia ajudar o filho, respondia que ela deveria dizer-lhe: “Faz direitinho, filho, senão você vai levar um ‘pitão’ da professora”. Ao final do ano, continuava considerando a ajuda do adulto como principal fator responsável por sua aprendizagem, mas agora já era capaz de dizer como a mãe poderia ajudar o filho aprender: fazendo-o escrever muito em casa. Demonstrou dessa forma, uma concepção passiva de aprendiz e um conhecimento praticamente nulo de estratégias para aprender ler e escrever.

Rafael: Na primeira etapa de entrevistas, revelava uma concepção bastante passiva de aprendiz, atribuindo à professora a responsabilidade por sua aprendizagem. Quando questionado sobre o que poderia fazer para conseguir aprender mais,

²⁷ Nesta seção, foram utilizadas as expressões “concepção passiva” e “concepção ativa” para classificarem-se as concepções de aprendizes reveladas pelos sujeitos. Considerou-se “passiva” a concepção do sujeito que demonstrou acreditar que sua aprendizagem depende prioritariamente da ação de um adulto, responsável por ensiná-lo. Por outro lado, considerou-se “ativa” a concepção de aprendiz revelada pelos sujeitos que reconheceram sua própria ação como fator de fundamental importância para que ocorra a aprendizagem, ainda que não desprezassem a importância da interação com o adulto.

respondia: “Fazer muita lição e ser bonzinho”. Não sabia dizer o que mais ajudaria ou atrapalharia nesse processo. Ao final do ano, suas respostas eram inconsistentes, como se não soubesse identificar fatores responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. Também não conseguia apontar nenhuma estratégia que pudesse favorecer suas aprendizagens, mas dizia que lhe atrapalhava, quando “gente fica perguntando”, provavelmente referindo-se ao desconforto de estar sendo interrogado pela entrevistadora. Seu conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever era praticamente nulo.

Ariel:. No início do ano, dizia que para aprender ler e escrever era necessário ter “atenção” e “se esforçar”, mas que também era necessária a ajuda da professora, embora não soubesse dizer como ela poderia ajudá-lo. Apresentava respostas vagas e sem sentido: “Tem que fazer uma coisa certa...Tem que trabalhar na aula”. Na segunda etapa de entrevistas, Rafael continuava afirmando a importância do “esforço”, para aprender ler e escrever, mas já não falava mais da importância da ajuda da professora. Continuava mostrando-se incapaz de citar qualquer estratégia de aprendizado que lhe pudesse ser útil para desenvolver-se em seu processo de alfabetização. Seu conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever era praticamente nulo.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO A (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DE ESTRATÉGIAS)

No início do ano, apenas uma das crianças deste subgrupo, aquela oriunda de escola particular, reconhecia que tanto a ajuda da professora, quanto seu próprio esforço pessoal e sua capacidade de atenção eram igualmente necessários para que pudesse aprender ler e escrever. Todas as demais crianças deste subgrupo (3 de 4 crianças) partiram de uma concepção passiva de aprendiz, atribuindo à professora a responsabilidade por seu processo de aprendizagem. No final do ano, apenas uma das crianças deste subgrupo continua citando a ajuda do adulto como principal fator responsável por sua aprendizagem. As demais, ou agora se julgam os maiores responsáveis por seu próprio aprendizado (2 de 4 crianças) ou não respondem coerentemente essa questão. Este é um dado bastante preocupante,

considerando-se que as crianças deste subgrupo são justamente aquelas que muito pouco progrediram em seu processo de alfabetização até o final de 2003, pois isso parece indicar que ao longo do ano essas crianças foram assumindo, sozinhas, a responsabilidade por seu fracasso escolar e perdendo a esperança na ajuda do professor.

Quanto às estratégias de aprendizado identificadas por este grupo, verifica-se que além de serem poucas, são muito genéricas, revelando que o conhecimento de estratégias de aprendizado apresentado por este subgrupo é praticamente nulo.

4.3.2 Respostas das Crianças do Subgrupo B

QUADRO 28 - ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO B)

NÚMERO DE ESTRATÉGIAS IDENTIFICADAS PELA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Nenhuma estratégia (ou respostas sem sentido)		
Uma estratégia	Bruna, Larissa, Carla,	Larissa, Carla
Duas estratégias	Daiane	Bruna, Daiane
Três ou mais estratégias		

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO B (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DE ESTRATÉGIAS).

Carla: No início do ano, dizia que para aprender era necessário prestar “atenção” e fazer tentativas. Conseguia reconhecer uma estratégia que lhe parecia útil para acelerar seu processo de alfabetização, através da ajuda da mãe, que deveria ir “vendo livro e contando para ela”. Ao término do ano, continuava enfatizando a importância de fazer tentativas para aprender ler e escrever, confirmando desse modo uma concepção ativa de aprendiz, embora não se mostrasse capaz de identificar outras atitudes pessoais que fossem favoráveis à alfabetização. Quanto a estratégias facilitadoras da aprendizagem, apenas citava genericamente que ler

livrinhos poderia ajudá-la a aprender mais. Verifica-se, portanto, que seu conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever pouco evoluiu até o término do ano, mostrando-se bastante restrito.

Daiane: No início do ano, revelava uma concepção de aprendizagem bastante passiva. As estratégias de aprendizagem que identificava envolviam uma postura receptiva do aprendiz. Acreditava que a mãe e a professora deveriam escrever para ela copiar, ou então, deveriam ler para ela repetir. Depositava toda a responsabilidade pelo processo no adulto. Quando questionada sobre como fazer para aprender, respondia: “A mãe tem que ajudar....Tem que pedir ajuda pra ‘prô’...”.Ao término do ano, continuava atribuindo ao adulto a responsabilidade por seu aprendizado, acreditando que tudo que poderia fazer para evoluir dependeria da ajuda de seus pais, que deveriam pegar em sua mão para ensiná-la a escrever, ou escrever nomes de animais para que ela pudesse lê-los. Além disso, apresentava outras soluções mágicas como “rezar pra Jesus ajudar” e pedir para “os pais não baterem nela”. Seu conhecimento de estratégias para o aprendizado da língua escrita mostrou-se bastante restrito.

Bruna: Na primeira etapa de entrevistas, suas respostas revelavam que atribuía à professora a responsabilidade por sua aprendizagem, ou à ajuda dos pais em casa, embora não soubesse descrever como essa ajuda acontecia. Para favorecer sua aprendizagem, identificava como única estratégia, a leitura de livrinhos em casa. Ao término do ano, sua concepção de aprendiz, que antes se mostrava bastante passiva, começava a se modificar. Reconhecia agora a necessidade da atenção para aprender e de “fazer força para não conversar”, embora continuasse revelando a expectativa de ser ajudada pelo adulto. Neste segundo momento, além da leitura de livrinhos em casa, já conseguia citar outra estratégia que considerava útil para favorecer seu aprendizado: brincar de escolinha com amigos. Apesar da evolução apresentada, a criança concluiu o ano escolar demonstrando um conhecimento restrito de estratégias para aprender ler e escrever.

Larissa: Quando iniciou o ano letivo, ainda não conseguia identificar estratégias, que independessem da ajuda do adulto, para lhe favorecer o aprendizado: “A mãe ‘aprende’ eu a ler...ela pergunta que letra é essa e eu falo”. Dizia que para aprender era preciso abrir o caderno e fazer tudo que estava no quadro. Revelava, portanto, uma concepção bastante passiva de aprendiz. No final do ano, ainda atribuía aos outros os progressos por ela realizados, descrevendo a estratégia utilizada por sua mãe para ensinar-lhe, deste modo: “Minha mãe ensinou e daí eu consegui. Ela colocou minha mão no lápis e fez eu escrever.”. Mas também se referia, de modo pouco explícito, à necessidade de esforço e persistência pessoal para aprender: “Tem que escrever todo dia. Começar a ler todo dia, porque quando lê todo dia, daí consegue”. Seu conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever pode ser considerado ainda restrito.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO B (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DE ESTRATÉGIAS)

A maioria das crianças deste subgrupo (3 de 4) inicia o ano letivo com a expectativa de que seu aprendizado vai ocorrer numa espécie de interação com o adulto, onde o aprendiz tem uma postura passiva, receptiva. Ao término do ano, duas dessas crianças demonstram que começam a compreender que a evolução de sua aprendizagem depende também de si própria, enquanto a outra permanece na expectativa de que o adulto vai ensiná-la. Já a quarta criança do subgrupo, a única pertencente à escola particular, revela desde o início do ano uma concepção mais ativa de aprendiz, atribuindo a si mesma a responsabilidade por seu aprendizado.

Quanto às estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita, observa-se que a maioria das citadas pelas crianças deste subgrupo depende de sua interação com o adulto. Além disso, foram poucas as estratégias identificadas por este subgrupo, sendo que até o término do ano, essas crianças mostraram-se capazes de identificar no máximo duas estratégias cada uma. Sendo assim, considerou-se que, de modo geral, o conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever demonstrado por este grupo foi restrito.

4.3.3 Respostas das Crianças do Subgrupo C

QUADRO 29 - ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO C)

NÚMERO DE ESTRATÉGIAS IDENTIFICADAS PELA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Nenhuma estratégia (ou respostas sem sentido)		
Uma estratégia	Amanda Mariana	Amanda
Duas estratégias		Mariana
Três ou mais estratégias		

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO C (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DE ESTRATÉGIAS.)

Mariana: No início do ano, Mariana atribuía a responsabilidade por sua evolução no processo de alfabetização, preponderantemente a forças externas. Dizia que “tentar” talvez até pudesse ajudar um pouco, mas logo voltava atrás, para dizer que o que realmente ajudava era “rezar”: “Reza na frente da mãe, depois, na igreja, reza pra Jesus”. Além disso, achava necessário prestar atenção na professora e copiar tudo que ela pusesse no quadro. Quanto às estratégias que poderiam favorecer a alfabetização de uma criança, dizia que seria útil ter um quadro-negro em casa para que os adultos nele escrevessem e a criança copiasse. Ao término do ano, para explicar como tinha feito para aprender, precisava citar exemplos, sem poder generalizá-los: “Tinha que saber o que formava o ‘B’ com o ‘O’...então perguntava pra amiga e ela dizia ‘BO’”. Dizia ainda que era necessário prestar muita atenção no quadro, ouvir a professora, obedecê-la, ficar quietinha e abaixar a cabeça na carteira, quando a professora mandasse. Quanto às estratégias favoráveis ao desenvolvimento do processo de alfabetização, além da solicitação de ajuda das colegas de sala, citava novamente a utilidade de ter um quadro-negro em casa, onde os adultos pudessem ensinar a criança. Revelava, deste modo, uma concepção passiva de aprendiz e um conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever bastante restrito.

Amanda: Desde o início do ano, revelava uma intensa confiança na ajuda de pais e professores para aprender ler e escrever, e não conseguia identificar outra estratégia de aprendizado que não fosse a de perguntar-lhes “se está certo”, ou seja, buscar feedback. Suas demais respostas eram imprecisas, como: “Aprende a escrever com a professora”. Demonstrava acreditar que sua aprendizagem se daria na interação com o adulto, mas atribuindo-lhe um papel preponderante nessa relação. No final do ano, continuava revelando uma concepção passiva de aprendiz. Não conseguia explicitar estratégias de aprendizagem outras, que não fossem a ajuda de sua mãe, e ainda assim, de modo bastante genérico: “Minha mãe colocava tarefinha pra eu conseguir fazer manuscrita”. Acrescentava, que para melhor aprender, em sala de aula, deveria escutar a professora e ser quieta. Seu conhecimento de estratégias de aprendizado da leitura e da escrita foi considerado bastante restrito.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO C (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DE ESTRATÉGIAS).

As duas crianças que constituíam este subgrupo demonstraram, desde o início do ano, uma concepção de aprendiz bastante passiva. Atribuíam ao adulto, a responsabilidade maior por seu aprendizado, como se elas não reconhecessem em si próprias a possibilidade de construir seu conhecimento. De qualquer modo, essas duas crianças obtiveram uma evolução bastante satisfatória em seu processo de alfabetização, alcançando ao término do ano, o nível alfabético de construção da leitura e da escrita. Isto parece indicar, que a submissão da criança ao adulto, embora não seja fator suficiente para garantir seu progresso na aquisição da linguagem escrita (como demonstraram as crianças do subgrupo A), também não se constitui em impedimento para que ocorra essa aprendizagem. Em outras palavras, a despeito de que essa criança valorize seu próprio pensamento como instrumento de construção do conhecimento, ela pode ainda assim alfabetizar-se. Entretanto, cabe lembrar, que as crianças deste subgrupo demonstraram estarem se apropriando da linguagem escrita, de uma forma muito restrita, tratando-a como um mero sistema de códigos gráficos, aos quais não atribuem significado. A declaração a seguir, feita por uma dessas crianças, ao terminar de ler um texto, e sendo

interrogada sobre seu conteúdo, ilustra bem esse fato: “Eu não entendi nada, porque às vezes é assim, eu leio o livrinho, mas não entendo nada.” A partir desta constatação, é possível pensar que a entrega submissa da criança ao adulto em seu processo de aprendizagem pode impedi-la de compreender o que está fazendo, e de tomar consciência de seu próprio processo de aprendizagem. Isso explicaria porque essas crianças demonstraram um conhecimento tão restrito de estratégias para a aprendizagem da língua escrita, o que não seria esperado, já que se evoluíram tão bem na alfabetização, devem ter se valido de uma série de estratégias para fazê-lo, que agora não conseguem mencionar. Tudo parece indicar, que se uma postura submissa do aprendiz, por um lado não o impede de aprender ler e escrever, no sentido mais restrito dos termos, por outro lado o impede de tomar consciência do objetivo dessa aprendizagem, bem como das estratégias que utilizou para aprender.

4.3.4 Respostas das Crianças do Subgrupo D

QUADRO 30 - ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO D)

NÚMERO DE ESTRATÉGIAS IDENTIFICADAS PELA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Nenhuma estratégia (ou respostas sem sentido)		
Uma estratégia	Ivo	
Duas estratégias	Roberto	Roberto
Três ou mais estratégias	Carlos Agnes	Carlos Ivo Agnes

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO D (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DE ESTRATÉGIAS.)

Agnes: No início do ano, atribuía suas conquistas no processo de alfabetização, à ajuda que recebia da família e da professora, bem como a seu esforço pessoal: “Tento, tento, até conseguir”. Já era capaz de identificar algumas estratégias, que julgava úteis para favorecer seu aprendizado, tais como: a criança deveria olhar o “nalfabeto” para escrever, a mãe deveria “carcá” livro na criança em casa, dizer as letras para que ela fosse escrevendo, e ainda dar mais lição pra criança fazer em casa. Ao término do ano, continuava demonstrando uma intensa confiança na ajuda

do adulto para evoluir em seu processo de alfabetização, mas deixava claro que considerava igualmente importante o seu esforço pessoal. Como estratégias para favorecer esse aprendizado destacava a utilidade de se ter um “nalfabeto” no quarto, como foi o seu caso. Dizia que a leitura de livrinhos em conjunto com os pais, também ajudava, e que a mãe deve ficar ao lado do filho para ver se ele está aprendendo. Reconhecia a importância da busca do *feedback* pela criança, que deve sempre “...mostrar para a professora ou para os pais, se está fazendo certo”. Agnes demonstrou uma concepção ativa de aprendiz e revelou um amplo conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever.

Carlos: Desde o início do ano, Carlos revelava uma concepção ativa de aprendiz, deixando claro que sabia que para aprender ler e escrever precisava, principalmente, “tentar”. Reconhecia que quando tentava ler, poderia ter lido algo que não estivesse escrito, mas que, ainda assim, isso o ajudaria a aprender. Consequia citar outras estratégias que considerava úteis para aprender ler e escrever, como: fazer cruzadinhas e “procurar as letras do nome”. Ao término do ano, conseguia descrever outras estratégias de aprendizagem, que considerava eficazes para aprender escrever e ler. Dizia, por exemplo, que “falar” ajudava, quando não estava conseguindo escrever: “Você fala: mo, mo, mo, até entender, daí escreve”. Ao tentar ler, dizia ser útil pular a palavra que não conseguia ler, porque daí “vai entendendo”. Acrescentava que a mãe também poderia ir falando para ele as palavras que ele não conseguisse ler, ou que uma criança poderia “perguntar para alguma pessoa” quando tentasse escrever. Carlos demonstrou desse modo um amplo conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever.

Ivo: Quando o ano letivo iniciava, Ivo dizia que a “atenção” era muito importante para aprender ler e escrever e que também era necessário “tentar”. Não desprezava a importância da ajuda do adulto, mas quando interrogado acerca de estratégias para aprender ler e escrever, só se referia à necessidade de fazer tentativas, “escrevendo do seu jeito”, sem se importar de errar. Revelava, portanto, desde o início do ano, uma concepção ativa de aprendiz. Ao final do ano, verificava-se, claramente, que Ivo atribuía o êxito da aprendizagem a si próprio, dizendo que se aprende “pensando muito” e tendo “muita atenção”. Ao mesmo tempo, destacava o

apoio familiar que havia recebido para aprender ler e escrever. Quanto a estratégias de aprendizagem, dizia ter sido útil, quando seu tio lhe ditava letras para que ele visse qual sílaba ou palavra teria se formado, ou quando ele próprio procurava no alfabeto, os “sons da palavra” que queria escrever. Também lembrava, que tentar juntar as letras que via nas placas das ruas, havia lhe ajudado a aprender mais. Ivo demonstrou um conhecimento amplo de estratégias para aprender ler e escrever.

Roberto: No início do ano, Roberto expressava que, para ele, o apoio familiar era muito importante no processo de alfabetização da criança. Quando questionado sobre o modo como as pessoas da família poderiam ajudar nesse processo, dizia que a mãe deve falar para o filho: “Você vai conseguir”, e ajudá-lo a começar, ensinando-lhe: “Esta letra é isso...esta é isso...”. Por outro lado, também deixava claro que tinha consciência da importância do empenho pessoal no processo de aprendizagem, dizendo que era preciso “ir tentando”, embora não especificasse como. Afirmava, ainda, que “desenhar” também ajudava a criança a aprender a escrever. Ao término do ano, Roberto dizia, que além da criança “se esforçar”, alguém deveria dizer o nome das letras para ela, e seus pais deveriam pegar um livro e ajudá-la a treinar a leitura. Indiretamente, referia-se à necessidade de “atenção” para aprender ler e escrever, dizendo que “bagunça atrapalha, porque distrai”. Seu conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever mostrou-se apenas adequado.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO D (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DE ESTRATÉGIAS).

Todas as crianças deste subgrupo demonstraram, desde o início do ano, uma concepção ativa de aprendiz, atribuindo a si próprias a responsabilidade maior por seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, todas elas também citaram, direta ou indiretamente, o apoio familiar que receberam durante o ano letivo, valorizando a interação com o adulto em seu processo de alfabetização.

Quanto à identificação de estratégias favoráveis ao processo de alfabetização, verifica-se que as crianças deste grupo iniciaram o ano letivo em diferentes níveis de conhecimento, sendo capazes de identificar apenas uma

estratégia (1 criança), duas estratégias (1 criança) e três ou mais estratégias (2 crianças). Porém, ao término do ano, a maioria das crianças deste subgrupo (3 de 4) mostrou-se capaz de identificar três ou mais estratégias para aprender ler e escrever, enquanto apenas uma das crianças do grupo manteve-se no mesmo nível em que se encontrava no início do ano, sendo capaz de citar duas estratégias apenas.

Vale ressaltar, que quando comparadas às crianças do subgrupo C, que alcançaram um maior nível de desenvolvimento na aquisição da leitura e escrita, as crianças do subgrupo D revelaram, de modo geral, uma performance superior no conhecimento de estratégias de aprendizagem. Além disso, essas crianças expressaram uma concepção de aprendiz muito mais ativa do que aquelas. Esses fatores parecem estar associados ao fato de que, as crianças do subgrupo D já conseguem fazer um uso mais adequado da língua escrita, quando comparadas com as crianças do subgrupo C, embora ainda se encontrem num estágio menos avançado no domínio do sistema de códigos da língua escrita.

O conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever demonstrado pelo subgrupo D foi considerado, de modo geral, amplo.

4.3.5 Respostas das Crianças do Subgrupo E

QUADRO 31 - ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA (SUBGRUPO E)

NÚMERO DE ESTRATÉGIAS IDENTIFICADAS PELA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Nenhuma estratégia (ou respostas sem sentido)		
Uma estratégia		
Duas estratégias	Carolina, Karina	
Três ou mais estratégias	Ana, Renato	Carolina, Renato, Karina, Ana

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO E (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DE ESTRATÉGIAS.)

Carolina: No início do ano, deixava claro que considerava o “esforço pessoal” como o fator determinante da aprendizagem da leitura e da escrita, repetindo, durante a entrevista, a expressão: “Tem que se esforçar muito pra aprender ler e escrever”. Mas também destacava a ajuda que recebia em casa, da irmã e dos pais para alfabetizar-se. Quanto às estratégias para aprender ler e escrever, dizia que para a criança aprender mais, os pais deveriam escrever num quadro ou numa folha para que ela copiasse e também poderiam segurar em sua mão para ajudá-la a escrever. Ao término do ano, continuava atribuindo o sucesso de sua aprendizagem ao seu esforço pessoal: “...Tem que esforçar bem. Eu me esforcei e consegui.” Ainda valorizava muito a ajuda que tinha recebido dos pais e irmãos em sua casa. Era capaz de citar um maior número de estratégias para aprender ler e escrever, dentre elas a apresentação do *feedback*, dizendo que o adulto deve “dizer para a criança qual a letra que está errada”. Além disso, dizia que a criança poderia ir escrevendo todo dia para que sua letra ficasse melhor. Os pais poderiam colocar sílabas num quadro-negro, em casa, para que a filha lesse: “Ela vai ler, mesmo que erre, vai conseguir”. Acrescentava que a professora e mesmo os colegas também podiam ajudar, dizendo as letras que estivessem erradas para a criança. Verifica-se, portanto, que Carolina valoriza a interação social no processo de alfabetização, mas coloca-se como principal responsável por sua aprendizagem. Demonstra um adequado nível de conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever.

Karina: Desde o início do ano, revelava uma concepção ativa de aprendiz, reconhecendo que para aprender ler e escrever eram necessários esforço pessoal, dedicação, e atenção. Dizia que a criança “...tem que pegar o livro e tentar todo dia ler em casa...tentar imaginar”. Afirmava ainda, que os pais também deviam ajudar: lendo para a criança e depois dando o livro para que ela lesse sozinha, do mesmo modo que sua mãe fazia com ela. Ao término do ano, continuava demonstrando uma concepção ativa de aprendiz, destacando a necessidade de “atenção” e de esforço para aprender. Lembrava-se que, no início, ela não sabia quais eram as letras que

“faltavam”, então “tentava” e mostrava para seus pais verem se estava certo. Deste modo, já citava a importância da busca de *feedback* na aprendizagem. Também reconhecia que, brincar de escolinha com as amigas e ler livros em casa, junto com seus pais, ajudava a aprender mais. Acrescentava que, ler para a criança e pedir que ela leia depois, também é útil, e ainda, que para ensinar outra criança, deve-se mostrar para ela “as letrinhas”, num caderno. Karina demonstrou, assim, um amplo conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever.

Renato: Desde o início do ano, Renato revelava uma concepção ativa de aprendiz, considerando seu próprio pensamento como fator principal para a aprendizagem da leitura e da escrita. Afirmava que a primeira coisa a ser feita para aprender ler e escrever é “pensar, no pensamento” e mantendo essa convicção, declarava que o que mais o ajudou a aprender até agora foi o seu pensamento. Dizia que era preciso fazer tentativas, escrevendo do seu próprio jeito e que ler livros também poderia ajudar. Além disso, demonstrava confiança na ajuda da professora, pois ela poderia lhe dizer “se estava fazendo certo ou errado”. No final do ano, dizia que a “atenção” era o fator mais importante para aprender ler e escrever, mas parecia que agora dava igual valor à ajuda do adulto. Quanto às estratégias que teria utilizado para dominar a linguagem escrita, destacava a ajuda que recebeu de seus pais, que fizeram, primeiramente, “as letras” para que ele copiasse. Depois falaram todos os sons das letras para ele, que então “gravou” os sons (embora reconheça que ainda confunde o som do “s” e do “ç”). Concluía, dizendo genericamente, que os pais podem ajudar a criança aprender, em casa, escrevendo num quadro ou numa folha para que ela copie ou leia. Reafirmava sua confiança na ajuda da professora, dizendo que era preciso prestar atenção nela porque “ela sabe mais”. Renato demonstrou desse modo um amplo conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever.

Ana: No princípio do ano letivo, Ana já era capaz de identificar diversas estratégias para aprender ler e escrever. Dizia que, tanto seus pais, quanto sua professora, poderiam ensiná-la, “falando as letras”, para que depois ela escrevesse. Dava outras sugestões, como a de que a mãe lesse, e a criança repetisse em seguida, ou de que os pais escrevessem num quadro ou numa folha para que a criança copiasse.

Entretanto, não conseguia identificar outras estratégias de aprendizagem, que independessem da ajuda do adulto. Ao término do ano, continuava valorizando, muito, a ajuda do adulto (pais e professora), citando praticamente as mesmas estratégias que havia mencionado no início do ano, mas agora já se referia igualmente à importância de fatores intrapessoais, como a iniciativa e a persistência. Dizia que era importante “tentar”, que “não faz mal errar, porque é errando que se aprende”, e que, quando precisava, pedia ajuda para a professora. Ana demonstrou um amplo conhecimento de estratégias para aprender ler e escrever.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO E (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DE ESTRATÉGIAS)

A maioria das crianças deste subgrupo (3 de 4) iniciou o ano letivo, atribuindo a si própria a responsabilidade maior por seu aprendizado e demonstrando, assim, uma concepção ativa de aprendiz. Apenas uma das crianças deste subgrupo parece acreditar que seu aprendizado depende primordialmente da ação do adulto.

Ao término do ano, verifica-se que duas crianças, que no início do ano, demonstraram acreditar que sua aprendizagem dependeria fundamentalmente de si própria, mantiveram sua concepção inicial. Enquanto isso, as outras duas crianças deste subgrupo parecem ter passado a reconhecer a importância eqüitativa do empenho pessoal e da ajuda de pais e professores no processo de alfabetização. A concepção de aprendiz dessas duas crianças também é uma concepção de sujeito ativo, mas parece que elas aprenderam, durante o ano letivo, a dar maior valor à interação com o adulto do que suas outras duas colegas de subgrupo.

Quanto ao reconhecimento de estratégias para alfabetização, verifica-se que, enquanto duas crianças deste subgrupo iniciaram o ano identificando duas estratégias para aprender ler e escrever, as outras duas crianças mostraram-se capazes de identificar três ou mais estratégias. De qualquer forma, este subgrupo já partiu de um nível mais avançado de conhecimento de estratégias de aprendizado da língua escrita, do que os demais subgrupos. Ao término do ano, todas as

crianças deste subgrupo foram capazes de identificar, no mínimo, três estratégias para aprender ler e escrever.

O conhecimento de estratégias para o aprendizado da leitura e da escrita demonstrado por este subgrupo foi considerado amplo.

4.4 A CATEGORIA CONHECIMENTO DA PESSOA

4.4.1 Respostas das Crianças do Subgrupo A

QUADRO 32 – CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA (SUBGRUPO A).

CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Avalia adequadamente suas possibilidades e limitações atuais.		
Apresenta distorções ao avaliar suas possibilidades e limitações atuais, ou faz uma avaliação parcial.		Ariel
Não consegue avaliar suas possibilidades e limitações atuais.	Felipe, Alexandre, Rafael, Ariel	Alexandre, Felipe, Rafael

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO A (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DA PESSOA.)

Alexandre: Na primeira etapa de entrevistas, não sabia dizer se estava ou não conseguindo aprender ler e escrever, nem conseguia reconhecer o que já era capaz de fazer. Suas respostas eram contraditórias, não sendo possível concluir o que pensava de seu próprio desempenho. Ao término do ano, ainda mostrava-se incapaz de reconhecer seus próprios progressos (já que havia partido do nível pré-silábico e agora alcançava o nível silábico-alfabético de construção da leitura e da escrita), considerando que não havia nem começado a aprender ler e escrever. Quando questionado sobre o que achava que já era capaz de fazer nesse domínio, respondia que ainda não conseguia fazer “nada” e revelava dúvidas se iria ou não conseguir aprender: “Acho que vou aprender um pouco”. Alexandre demonstrou um

conhecimento praticamente nulo de suas próprias capacidades no processo de alfabetização.

Felipe: No início do ano, Felipe não conseguia discriminar suas competências para a leitura e a escrita, apresentando respostas contraditórias e incoerentes. Dizia, por exemplo, que ainda não havia começado aprender ler e escrever, mas quando questionado sobre o que já era capaz de fazer, respondia: “Sei ler coisa difícil”. No final do ano, Felipe ainda não conseguia avaliar adequadamente suas próprias competências para ler e escrever. Dizia, por exemplo, que já havia começado aprender ler porque já conseguia fazer um desenho. Expressava uma falta de confiança em suas próprias capacidades para aprender, dizendo que para escrever ele “não aprende nada”. A capacidade de auto-avaliação demonstrada por Felipe foi considerada quase nula.

Rafael: Quando iniciou o ano letivo, Rafael não conseguia dizer o que era e o que não era capaz de fazer no domínio da leitura e da escrita. Apresentava respostas evasivas, como: “Não sei. Porque sim”. No final do ano, ainda não conseguia julgar suas conquistas no processo de alfabetização, afirmando que já era capaz de escrever e ler “tudo”, quando ainda se encontrava no nível pré-silábico de construção da leitura e da escrita. Dizia acreditar que iria conseguir aprender ler e escrever, mas essa não era uma resposta convincente. De fato, verificou-se que a autoconfiança dessa criança estava bastante rebaixada ao término do ano letivo, sendo que quando lhe foi solicitado que mostrasse o que podia escrever, respondeu que não sabia fazê-lo e ameaçou começar a chorar, sendo então auxiliado pela entrevistadora e, desse modo, esboçando algumas tentativas de escrita silábicas. Rafael demonstrou um conhecimento quase nulo de si próprio, ao julgar sua *performance* no processo de alfabetização.

Ariel: No início do ano, a criança mostrava-se incapaz de avaliar suas próprias competências no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, apresentando respostas sem qualquer sentido, como: “Sei escrever ‘chimpanzé’, e não consigo fazer letra de dinossauro”. No final do ano, apresentava respostas mais coerentes, parecendo ter adquirido maior consciência de suas próprias possibilidades no

processo de alfabetização. Quando questionado sobre o que já era ou não capaz de fazer no domínio da leitura e da escrita, dizia: “Não aprendi nada; não consigo nada; está difícil”. De fato, Ariel havia apresentado progressos mínimos na construção da leitura e da escrita, encontrando-se ainda no nível pré-silábico (embora, com ajuda, pudesse esboçar algumas tentativas de escrita silábicas). Sua autoconfiança já estava bastante abalada, como se pode ver em sua declaração: “Eu tento e não consigo”. A capacidade de auto-avaliação demonstrada pela criança foi considerada parcial, visto que, embora reconhecesse suas dificuldades, não sabia precisá-las, nem se mostrava capaz de identificar seus pequenos progressos.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO A (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DA PESSOA).

Observa-se que todas as crianças deste subgrupo partiram de um estágio de indiscriminação de suas próprias competências no aprendizado da leitura e da escrita. Todas elas apresentaram respostas evasivas ou incoerentes, demonstrando sua incapacidade de avaliar sua própria *performance*, no início do ano. Mais tarde, ao término do ano letivo, verificou-se que essas crianças pouco haviam evoluído em sua capacidade de auto-avaliação, não se mostrando capazes de reconhecer adequadamente os progressos por elas realizados em seu processo de alfabetização. Enquanto três das quatro crianças deste subgrupo continuaram apresentando respostas indiferenciadas e incoerentes, uma criança passou a apresentar uma avaliação parcialmente adequada de suas performances no processo de aprendizado da leitura e da escrita. Outro traço comum, encontrado entre as crianças deste grupo, foi a baixa autoconfiança, fato que se mostrou ainda mais acentuado ao término do ano letivo.

De um modo geral, considerou-se quase nulo o conhecimento demonstrado por este subgrupo, acerca de suas próprias possibilidades e limitações no aprendizado da língua escrita.

4.4.2 Respostas das Crianças do Subgrupo B

QUADRO 33 – CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA (SUBGRUPO B)

CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Avalia adequadamente suas possibilidades e limitações atuais.		
Apresenta distorções ao avaliar suas possibilidades e limitações atuais, ou faz uma avaliação parcial.	Bruna, Daiane	Carla, Daiane, Larissa
Não consegue avaliar suas atuais possibilidades e limitações atuais.	Larissa, Carla	Bruna

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO B (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DA PESSOA.)

Bruna: Quando iniciou o ano letivo, conseguia avaliar, ainda que de modo parcial e distorcido, suas próprias capacidades no momento, dizendo: “eu só sei escrever, ainda não sei ler”. De fato, conforme se verificou, a criança ainda não sabia ler alfabeticamente, mas não era verdade que já soubesse escrever (alfabeticamente). Quando a criança dizia, com tanta convicção, que já sabia escrever, é provável que estivesse se referindo a sua habilidade de fazer cópias do quadro-negro, uma atividade bastante freqüente em sua rotina escolar. Ao término do ano, a representação que a criança expressava acerca de suas próprias aquisições na aprendizagem da língua escrita estava ainda mais distorcida e incoerente, do que se mostrava no início do ano: “Não comecei ainda a aprender ler e escrever. Consigo escrever *bola, bolo e boneca*. Não consigo escrever *guarda-chuva e copo*”. Tudo indica, que ao longo do ano, sua concepção do que fosse escrever deve ter se modificado, diferenciando-se do conceito de cópia, o que levou a criança a concluir que ainda não soubesse escrever. Essa possível confusão inicial de concepção de escrita poderia ter levado a criança a julgar-se capaz de uma coisa (escrever) e não de outra (ler). De qualquer modo, quando o ano terminou, Bruna não se mostrava capaz de considerar os progressos por ela realizados, seja na construção da leitura,

seja da escrita, demonstrando, um conhecimento quase nulo de suas próprias competências para aprender ler e escrever.

Daiane: No início do ano, Daiane não conseguia avaliar adequadamente suas próprias competências no domínio da leitura e da escrita. Considerava que já estava conseguindo aprender ler e escrever, por ser capaz de copiar o que a professora escrevia no quadro e repetir o que ela lia para os alunos. Quando o ano letivo terminava, verificou-se que a capacidade de auto-avaliação de Daiane, ainda se mostrava limitada. Dizia, por exemplo, que já podia ler “qualquer coisa” e que já sabia escrever também, mas quando era solicitado que discriminasse o que conseguia e o que não conseguia escrever, dizia: “ Sei escrever *ovo*, *nenê*, *babá* e *bebo*” (quando, na realidade, já era capaz de escrever muito mais do que isso), “Não sei escrever os nomes dos animais”. Suas respostas demonstraram um conhecimento muito limitado de seu próprio desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita.

Larissa: No início do ano, apresentava respostas incoerentes e contraditórias. Dizia, por exemplo, que não estava conseguindo aprender ler e escrever, mas quando questionada sobre o que já era capaz de fazer, dizia que já conseguia escrever de “letra de mão”. Não conseguia, portanto, avaliar suas possibilidades e limitações momentâneas. No final do ano, sua capacidade de avaliar a si mesma parecia ter evoluído discretamente, mas ainda era uma capacidade de avaliação muito limitada. Embora a criança tivesse realmente realizado um grande progresso na construção da leitura e da escrita (partindo do nível pré-silábico para alcançar o início do nível alfabético), considerava que já “sabia tudo” de ler e escrever, ignorando as dificuldades que ainda enfrentava. Seu conhecimento acerca de suas próprias aquisições na aprendizagem da leitura e da escrita foi considerado restrito.

Carla: No início do ano, não discriminava suas competências atuais no domínio da leitura e da escrita, dizendo que ainda não sabia nada, quando já apresentava tentativas de escrita silábico-alfabéticas. Ao término do ano, sua capacidade de auto-avaliação parecia ter evoluído, mas muito pouco. Dizia que já tinha começado aprender ler e escrever e que ainda não sabia tudo, mas quando solicitado que

disse o que era capaz de fazer, nesse domínio, e o que não era, apresentava respostas como: “Não consigo escrever ‘rato’ e um monte de coisa. Consegue escrever ‘gato’”. Carla apresentou, portanto, um conhecimento restrito de suas próprias competências na aprendizagem da leitura e da escrita.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO B (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DA PESSOA).

Como se pode observar, no início do ano letivo, as crianças deste subgrupo dividiam-se entre aquelas que não conseguiam discriminar suas próprias possibilidades e limitações para a aprendizagem da leitura e da escrita (2 de 4 crianças) e aquelas que apresentavam uma avaliação parcial ou distorcida de seu próprio desempenho (2 de 4 crianças). Ao término do ano, as duas crianças que antes demonstraram impossibilidade de avaliar a si próprias apresentaram uma discreta evolução nessa capacidade, expressando avaliações parciais de suas possibilidades e limitações no processo de alfabetização. Entretanto, uma das duas crianças que, no início do ano, havia apresentado uma avaliação parcial de seu desempenho, agora revelava uma auto-avaliação incoerente. De qualquer modo, a maior parte deste subgrupo (3 de 4 crianças) concluiu o ano letivo demonstrando um conhecimento parcial acerca de si mesmo, no processo de alfabetização.

4.4.3 Respostas das Crianças do Subgrupo C

QUADRO 34 – CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA (SUBGRUPO C)

CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Avalia adequadamente suas possibilidades e limitações atuais.		
Apresenta distorções ao avaliar suas possibilidades e limitações atuais, ou faz uma avaliação parcial.	Mariana	Mariana, Amanda
Não consegue avaliar suas atuais possibilidades e limitações atuais.	Amanda	

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO C (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DA PESSOA.)

Mariana: No início do ano, demonstrava uma consciência parcial do que era ou não capaz de fazer, no domínio da leitura e da escrita: “Não consigo escrever de letra de mão e na minha sala tem meninas que já conseguem. Eu consigo escrever só o meu nome de letra de mão”. Dizia que sabia escrever “menino”, “menina” e “cenoura”, e mais nada. (Na realidade, a criança se encontrava no nível silábico-alfabético de construção da escrita, sendo capaz de escrever alfabeticamente algumas poucas palavras, que havia mecanizado.) Parecia pouco satisfeita com suas aquisições até o momento, por perceber que suas colegas de turma já haviam progredido mais em suas aprendizagens. Por isso, mostrava dúvidas quanto a sua competência: “Acho que só na terceira série eu vou aprender”. No final do ano, ao julgar suas próprias aquisições, Mariana considerava que apenas para escrever podia fazer alguns erros, mas que já sabia ler: “Ler, não tem nada que esteja difícil”. Revelava, portanto, uma percepção distorcida de suas atuais capacidades, pois ainda não havia dominado a leitura como dizia. Seu conhecimento acerca de suas próprias capacidades no processo de alfabetização foi considerado restrito.

Amanda: No início do ano, não conseguia avaliar suas próprias aquisições no processo de alfabetização, apresentando respostas incoerentes. Considerava, por exemplo, que já estava conseguindo aprender, porque conseguia escrever “índio” e “boneca”. Em outro momento, revelava dúvidas quanto a sua própria capacidade de aprendizado, dizendo que achava que talvez não fosse “conseguir muito” aprender ler e escrever, porque às vezes achava isso difícil. Quando questionada sobre o que ainda não era capaz de fazer de ler e escrever, dizia: “Não consigo escrever ‘morango’ ”. Quando chegou o final do ano, a percepção da criança sobre suas próprias capacidades parecia ter evoluído, mas permanecia equivocada, considerando que já havia aprendido “tudo” e que conseguia fazer “tudo” de ler e escrever. Seu conhecimento acerca de si mesma, no processo de alfabetização, foi considerado restrito.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO C (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DA PESSOA)

Uma das duas crianças que constituem este subgrupo demonstrou, desde o início até o final do ano, uma consciência parcial de suas próprias possibilidades e limitações no processo de aprendizado da leitura e da escrita, revelando algumas distorções ao julgar suas próprias aquisições nesse processo. Já sua colega de subgrupo inicia o ano revelando um nível anterior de conhecimento de si mesma no processo de alfabetização, não sendo capaz de discriminar suas competências e limitações nesse aprendizado. Entretanto, no final do ano, essa criança apresenta uma evolução nesse quesito, mostrando-se, então, capaz de julgar, ainda que de modo parcial, suas próprias aquisições. O conhecimento deste subgrupo acerca de suas próprias capacidades no processo de alfabetização foi considerado restrito.

É possível que as distorções de julgamento apresentadas por estas crianças derivem da própria limitação de sua concepção acerca do que realmente significa ler e escrever. Já que, como se constatou, essas crianças estão se apropriando da linguagem escrita, tratando-a apenas como um sistema de códigos gráficos, e não como um instrumento de transmissão de conhecimento, é compreensível que julguem sua *performance* nesse domínio mais aprimorada do que realmente está.

4.4.4 Respostas das Crianças do Subgrupo D

QUADRO 35 – CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA (SUBGRUPO D)

CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Avalia adequadamente suas possibilidades e limitações atuais.	Ivo	Ivo, Agnes, Roberto
Apresenta distorções ao avaliar suas possibilidades e limitações atuais, ou faz uma avaliação parcial.	Roberto, Agnes	Carlos
Não consegue avaliar suas atuais possibilidades e limitações atuais.	Carlos	

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO D (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DA PESSOA.)

Agnes: No início do ano, a avaliação que fazia de seus próprios progressos ainda era parcial e distorcida, julgando, por exemplo, que já conseguia escrever, porque sua letra era “bonitinha”. Demonstrava, desse modo, que sua concepção acerca da aprendizagem da escrita reduzia-se à aprendizagem do desenho das letras. Mas mostrava-se segura e satisfeita com seu próprio desempenho, acreditando estar conseguindo aprender ler e escrever. No final do ano, sabia dizer, de modo mais adequado à realidade, o que já conseguia fazer e o que ainda lhe era difícil: “Ler, eu já estou conseguindo, mas não de letra de mão, porque é difícil”. Admitia que ainda faltava “um pouco” para aprender escrever, porque “tem *algumas* que a gente não sabe” mas afirmava que iria conseguir aprender o que faltava, demonstrando confiança em suas próprias competências. Deste modo, a criança demonstrou um conhecimento adequado de suas próprias capacidades no processo de aprendizagem da língua escrita.

Carlos: Na primeira fase de entrevistas, verificou-se que a criança ainda não conseguia discriminar suas possibilidades e limitações no processo de aprendizado da língua escrita, afirmando que já sabia escrever tudo, e que também conseguia ler, desde que já soubesse o que estivesse escrito. Mais tarde, quando realizada a segunda etapa de entrevistas, constatou-se que a capacidade de auto-avaliação da criança havia evoluído, embora ainda apresentasse uma avaliação distorcida de suas aquisições, considerando que já tinha aprendido “tudo” de ler e escrever. Era bem verdade, que em relação a seu estágio inicial de construção da leitura e da escrita (pré-silábico), a criança havia feito grandes progressos, mas obviamente ainda não conseguira escrever e ler *tudo*, do modo alfabético convencional. Em outros momentos da entrevista, Carlos deixava claro ter consciência de que ainda não conseguia ler algumas palavras, ao afirmar: “Quando eu não sei, pulo aquela palavra e vou entendendo”. Seu conhecimento acerca de suas possibilidades e limitações no aprendizado da língua escrita foi considerado restrito.

Ivo: No início do ano, demonstrava muita confiança de que logo iria conseguir aprender ler e escrever, porque todos a sua volta o estavam ajudando. Possuía uma consciência adequada de suas atuais possibilidades, avisando espontaneamente à entrevistadora, quando ela lhe pediu que escrevesse: “Não sei tudo. Só sei um pouco de cada palavra”. De fato, ao fazer escritas silábicas, mas usando letras pertinentes, conforme seu valor sonoro convencional, demonstrava saber “um pouco” de cada palavra. Ao final do ano, mostrava-se satisfeito com suas aquisições, mas demonstrava consciência de que ainda não tinha aprendido tudo, conseguindo especificar que tinha dificuldades para ler palavras com acentos ou escrever aquelas que têm letras difíceis como “h” ou “w”. A criança demonstrou uma ampla capacidade de julgar sua própria *performance* no processo de alfabetização.

Roberto: No princípio do ano, a avaliação que fazia de suas próprias aquisições até o momento ainda era vaga e distorcida: “Já consigo escrever o meu nome e ‘máquina’, e não consigo um monte de coisa”. Mas demonstrava firme convicção de que iria aprender, justificando: “Vou conseguir, porque eu estudo pra isso”. Deste modo, demonstrava confiança em suas próprias potencialidades para aprender. Ao final do ano, já conseguia identificar melhor seu estágio de aprendizado, reconhecendo que sabia ler e escrever “mais ou menos”, pois ainda faltava aprender um pouco mais. Embora ainda não conseguisse especificar suas conquistas e dificuldades, demonstrava reconhecer ambas. O conhecimento das próprias capacidades no processo de alfabetização apresentado pela criança foi considerado adequado.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO D (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DA PESSOA):

As crianças deste subgrupo partiram de diferentes níveis de conhecimento de suas capacidades no processo de alfabetização, quando iniciaram o ano letivo. Metade do grupo (2 de 4 crianças) demonstrava uma consciência parcial ou distorcida de suas competências e limitações momentâneas para ler e escrever. As

outras duas crianças do subgrupo encontravam-se em níveis opostos de conhecimento de si próprias: enquanto uma delas já demonstrava uma adequada avaliação de suas possibilidades e limitações, a outra ainda não conseguia julgar sua própria *performance* na aprendizagem da língua escrita. No entanto, ao término do ano letivo, verificou-se que todas as crianças deste subgrupo apresentaram uma evolução em sua capacidade de auto-avaliação, de modo que três das quatro crianças do subgrupo conseguiram expressar uma avaliação adequada de seu desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita. Uma dessas três crianças demonstrou um auto-conhecimento ainda maior que as demais, sendo capaz de especificar suas conquistas e dificuldades. Apenas uma das crianças deste subgrupo chegou ao final do ano apresentando uma visão parcial de si mesma no processo de alfabetização. De um modo geral, o nível de conhecimento das próprias possibilidades e limitações no aprendizado da leitura e da escrita demonstrado por este subgrupo foi considerado adequado.

4.4.5 Respostas das Crianças do Subgrupo E

QUADRO 36 – CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA (SUBGRUPO E).

CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Avalia adequadamente suas possibilidades e limitações atuais.	Karina, Renato	Carolina, Karina, Renato, Ana
Apresenta distorções ao avaliar suas possibilidades e limitações atuais, ou faz uma avaliação parcial.	Carolina, Ana	
Não consegue avaliar suas atuais possibilidades e limitações atuais.		

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DO SUBGRUPO E (SOBRE A CATEGORIA CONHECIMENTO DA PESSOA.)

Carolina: No início do ano, revelava uma intensa confiança de que iria conseguir aprender ler e escrever. Entretanto, apresentava uma consciência parcial de suas capacidades, pois, por um lado, reconhecia que ainda não sabia ler e escrever bem, mas, por outro, considerava aprendizagens mecanizadas como reais. Dizia que

sabia escrever “parabéns”, mas ao mostrar para a entrevistadora, escrevia “jóia”, uma palavra, que supostamente deveria ser utilizada por sua professora ao corrigir suas tarefas, para elogiá-la, gerando tal confusão. Ao final do ano, verificou-se que a consciência de suas capacidades e limitações havia se ampliado. Espontaneamente, ao reconhecer a entrevistadora, declarou com segurança: “Desta vez eu consigo escrever melhor e sei ler, já”, comparando sua atual capacidade com a que possuía no início do ano. Depois, especificava que conseguia escrever quase tudo, só não conseguia escrever “tchu...fru...”, fazendo referência a encontros consonantais mais complexos. Também avaliava que à medida que foi escrevendo, sua letra foi ficando melhor. A capacidade de auto-avaliação demonstrada pela criança foi considerada bastante adequada.

Karina: No início do ano, julgava que aprender ler e escrever seria um pouco difícil, mas dizia que sabia que iria conseguir. Reconhecia adequadamente suas capacidades até o momento: “eu já estou conseguindo um pouco...consigo escrever meu nome e as coisas que a professora passa no quadro...ainda não consigo ler”. No final do ano, observou-se que sua capacidade de julgar a si mesma havia se ampliado ainda mais. Ao iniciar a entrevista, declarou espontaneamente para a entrevistadora, que *agora* já sabia ler e escrever, fazendo uma alusão a seu desempenho no início do ano. Na sequência, esclarecia: “consigo ler e escrever quase tudo”, o que era bem verdade. O conhecimento acerca de si mesma no processo de alfabetização foi considerado adequado.

Renato: No início do ano, Renato já demonstrava capacidade de avaliar com segurança suas aquisições no domínio da leitura e da escrita. Antes de escrever uma palavra que lhe era sugerida, já avisava à entrevistadora: “esta eu sei”. Demonstrava muita confiança em si próprio e em sua capacidade de aprendizado, afirmando que o que mais podia ajudá-lo a aprender era seu próprio pensamento. Ao término do ano, demonstrava uma consciência muito clara de seu estágio de aprendizado, dizendo que já tinha aprendido quase tudo, mas que “....às vezes confundo o som das letras...eu falo ‘s’ e é ‘ç’. A gente se engana, por isso não aprendi tudo”. Desse modo, a criança demonstrou um amplo nível de conhecimento de suas próprias possibilidades e limitações no aprendizado da leitura e da escrita.

Ana: No início do ano, a representação de suas próprias capacidades ainda era um pouco distorcida, considerando-se já capaz de ler historinhas (talvez se referisse a sua capacidade de contar histórias a partir das ilustrações). Mas reconhecia que ainda não tinha aprendido tudo e que a primeira coisa que aprendeu a escrever foi seu próprio nome. Já, ao término do ano, verificou-se que sua capacidade de julgar suas próprias competências havia evoluído bastante, alcançando um nível de especificidade muito bom: “consigo ler letra de caixa alta, não consigo ler letra de mão”. Ao ler um texto, durante a entrevista, a criança evidenciou o comportamento de monitoramento de sua compreensão, retomando diversas vezes uma mesma palavra, que havia lido com dificuldade, e ao terminar a leitura concluiu: “entendi algumas coisas e não entendi outras”, confirmando assim a possibilidade de julgar sua própria *performance*. A criança demonstrou um adequado nível de conhecimento de suas próprias possibilidades no processo de alfabetização.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SUBGRUPO E (NA CATEGORIA CONHECIMENTO DA PESSOA):

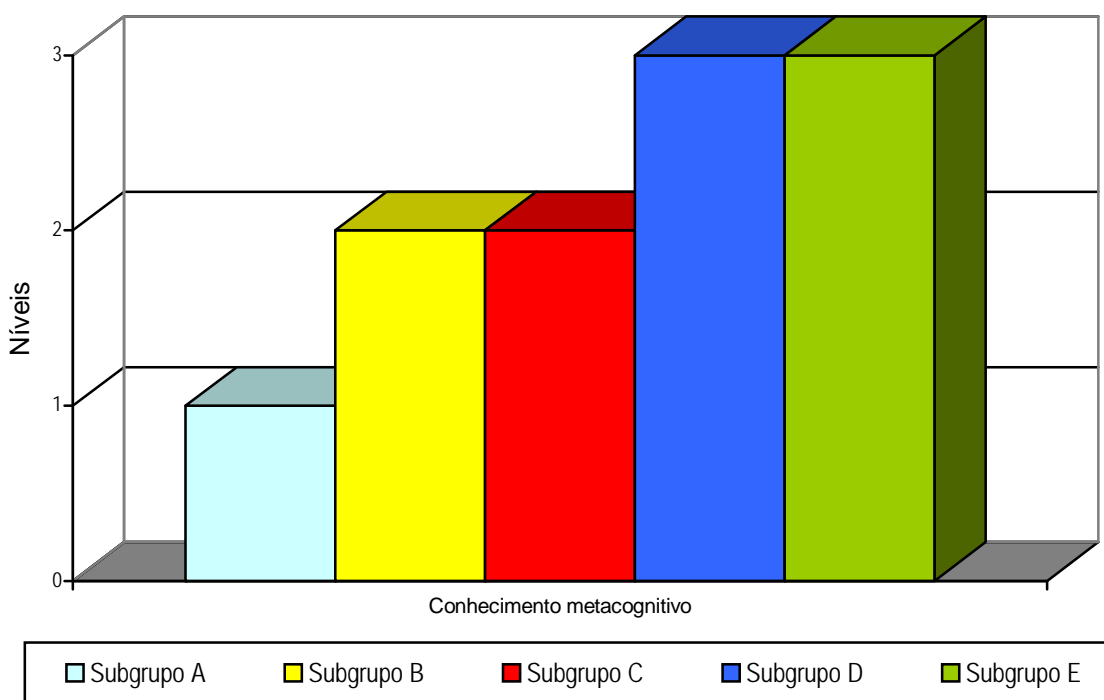
As crianças deste subgrupo iniciaram o ano letivo divididas em dois níveis de conhecimento acerca de suas próprias possibilidades e limitações no aprendizado da língua escrita: enquanto duas delas já partiam de um conhecimento adequado de si mesmas, as outras duas apresentavam ainda uma consciência parcial de suas aquisições no processo de alfabetização. De qualquer modo, quando comparado aos demais, este subgrupo iniciou o ano exibindo uma melhor performance neste quesito, já que nenhum de seus integrantes mostrava-se incapaz de avaliar suas próprias competências, naquele momento. Ao término do ano, todas as crianças deste subgrupo apresentaram uma evolução em sua capacidade de julgar suas forças e limitações para aprender ler e escrever, mesmo aquelas que já tinham essa capacidade bem desenvolvida. As quatro crianças deste subgrupo concluíram o ano letivo demonstrando uma capacidade bastante adequada de avaliar suas facilidades e limitações no aprendizado da língua escrita.

4.5 COMPARANDO O DESEMPENHO DOS CINCO SUBGRUPOS NAS TRÊS CATEGORIAS DE CONHECIMENTO METACOGNITIVO.

Neste estudo, verificou-se que o nível de dificuldade ou de facilidade que as crianças encontraram para refletir sobre a tarefa de aprender ler e escrever, foi equivalente ao grau de dificuldade ou facilidade que encontraram para pensar sobre estratégias úteis para essa tarefa, e também para avaliar suas próprias competências e limitações no processo de alfabetização. Por conseguinte, cada um dos cinco subgrupos alcançou praticamente o mesmo nível de desempenho, nas três categorias analisadas. Tudo parece indicar, que os conhecimentos produzidos pelas crianças nessas três dimensões decorrem do desenvolvimento de uma mesma competência, a saber, sua capacidade metacognitiva geral.

No gráfico a seguir, podem ser observados os desempenhos dos cinco subgrupos, nessas três categorias de conhecimento, doravante designadas simplesmente de conhecimento metacognitivo.

GRÁFICO 1 - O NÍVEL DE CONHECIMENTO METACOGNITIVO DOS CINCO SUBGRUPOS



Nível 1: Conhecimento nulo ou quase nulo.

Nível 2: Conhecimento restrito ou parcial

Nível 3: Conhecimento adequado ou amplo.

Como se pode observar, o subgrupo A, constituído por aquelas crianças que, até o término do ano letivo, pouco haviam evoluído na construção da leitura e da escrita, foi justamente o subgrupo que, comparado aos demais, apresentou a pior *performance* nas três categorias de conhecimento metacognitivo. Isto sugere que exista uma correlação entre a pouca evolução do sujeito no aprendizado da leitura e da escrita e a ausência de conhecimento metacognitivo nesse domínio, não sendo possível inferir se há uma relação de causa e consequência entre esses dois estados, devido à limitação desta pesquisa.

De qualquer modo, os dados confirmam as observações de MARTÍN e MARCHESI (1995), que analisando os casos de crianças com dificuldades de aprendizagem, concluíram que grande parte dos problemas dessas crianças parecia estar relacionada a uma falta de conscientização quanto às exigências da tarefa e ao desconhecimento de estratégias que deveriam ser colocadas em prática para resolvê-la.

Por outro lado, observa-se que os subgrupos B e C, ambos constituídos por crianças, que puderam evoluir satisfatoriamente na aquisição da leitura e da escrita, apresentaram um nível de desempenho muito restrito, nas três categorias de conhecimento avaliadas. Esta constatação parece indicar, que mesmo com um nível limitado de conhecimento metacognitivo, ainda é possível aprender ler e escrever, ou seja, que para alfabetizar-se não é necessário que a criança tenha um amplo conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever, das estratégias necessárias nessa aprendizagem, nem tampouco de suas forças e limitações nesse domínio.

Entretanto, há que se considerar, que as crianças dos subgrupos B e C demonstraram que, embora estejam conseguindo começar a ler e escrever alfabeticamente, não estão se apossando da linguagem escrita como instrumento de transmissão de conhecimentos, mas apenas como um sistema de códigos gráficos, que por elas são reproduzidos ou decifrados mecanicamente.

Ao escrever, essas crianças produzem frases pouco coerentes, ausentes de significação própria, e mesmo quando convidadas a reverem sua produção, não conseguem reconhecer a incoerência do texto que elaboraram. Do mesmo modo, ao ler, essas crianças não demonstram, em nenhum momento, o comportamento de monitoramento da compreensão da leitura, citado por SOLÉ (1998), TERZI (2001) e KATO (1986). Elas apenas decodificam o texto, soletram, muitas vezes produzindo

pseudo-palavras, e seguem adiante como se estivesse tudo certo. Ao concluírem sua “leitura”, e questionadas sobre o teor do texto lido, essas crianças criam versões imaginárias, atribuindo ao autor do texto, suas próprias idéias.

O comportamento dessas crianças diante da leitura e da escrita parece exemplificar o conceito de *assimilação deformante*, a que FERREIRO e TEBEROSKY (1986) se referem. Tudo indica que ao interagirem com a linguagem escrita, essas crianças não vivenciam conflitos cognitivos suficientemente fortes para abalar seus esquemas assimiladores, de modo a provocar o desequilíbrio que poderia levá-las a realizar o esforço de acomodação necessário para alcançar um estado de equilíbrio majoritário. Pelo contrário, ao invés de modificarem os seus esquemas, essas crianças deformam o estímulo (no caso, a leitura ou a escrita), para que ele se encaixe em seus esquemas anteriores.

Acredita-se, que o obstáculo que está impedindo essas crianças de alcançarem o estado de desequilíbrio necessário para modificarem seu comportamento diante da leitura e da escrita seja a concepção prévia que elas possuem acerca da linguagem escrita. Por não conceberem a língua escrita como veículo para transmissão ou aquisição de conhecimentos, mas apenas como um sistema de códigos, cuja funcionalidade ainda lhes é desconhecida, essas crianças não se abalam diante do vazio que resulta de suas tentativas de leitura e de escrita, já que para elas, essa ausência de significado é coerente com a concepção que possuem da língua escrita.

Desse modo, os dados observados parecem confirmar os estudos de GIORDAN e DE VECCHI (1996), que verificaram como as concepções prévias dos aprendizes podem tornar-se obstáculo à construção do saber.

Acrescenta-se ainda que, como foi demonstrado anteriormente (vide sínteses individuais, seção 4.3), as crianças dos subgrupos B e C demonstraram o predomínio de uma concepção passiva de aprendiz, atribuindo ao adulto a responsabilidade maior por seu progresso na alfabetização. Isto parece indicar, que a submissão da criança ao adulto, embora não seja fator suficiente para garantir seu progresso na aquisição da linguagem escrita (como demonstraram as crianças do subgrupo A), também não se constitui em impedimento para que ocorra essa aprendizagem. Em outras palavras, a despeito de que essa criança valorize seu próprio pensamento como instrumento de construção do conhecimento, e o utilize

para refletir sobre sua própria aprendizagem, ela pode mesmo assim alfabetizar-se, ainda que no sentido mais restrito do termo.

Estes dados corroboram aqueles encontrados por LINS (1998), em seu estudo acerca das representações infantis do aprendizado da leitura na França e no Brasil. A autora constatou que crianças que revelavam uma confiança cega no adulto, embora não possuísem uma representação clara da tarefa de aprender ler, puderam evoluir em seu aprendizado, demonstrando assim que a confiança da criança no adulto pode compensar a ausência de representações claras do aprendizado da leitura, desde que a criança não se mostre excessivamente passiva.

De qualquer forma, observou-se que o comportamento das crianças dos subgrupos B e C diante da linguagem escrita parece estar relacionado com o nível restrito de conhecimento metacognitivo demonstrado por elas, de sorte que, a mesma limitação que essas crianças expressaram ao refletirem sobre a tarefa de aprender ler e escrever, sobre as estratégias necessárias para essa tarefa e sobre seu próprio desempenho no processo de alfabetização, também esteve presente no momento em que elas foram levadas a refletir sobre as produções escritas que realizaram.

As crianças dos subgrupos D e E, quando comparadas às demais, demonstraram a melhor performance nas três categorias de conhecimento avaliadas, tendo revelado um amplo nível de conhecimento metacognitivo. Essas crianças são justamente aquelas, que além de evoluírem satisfatoriamente em seu processo de construção da leitura e da escrita, demonstraram estarem se apossando da linguagem escrita, com uma postura crítica e reflexiva, utilizando essa aprendizagem como veículo para a obtenção de conhecimentos.

Enquanto liam, essas crianças apresentaram, em vários momentos, o comportamento de monitoramento da compreensão do texto (SOLÉ, 1998; TERZI, 2001; KATO, 1986), desacelerando sua leitura e retomando termos que haviam sido lidos de modo errado, ou até mesmo falando que não estavam conseguindo entender determinadas palavras. Demonstravam, deste modo, que compreendiam o que estavam lendo e percebiam quando não estavam mais compreendendo.

Ao escrever, essas crianças produziam frases coerentes, mesmo que com falhas gráficas ou ortográficas. Era comum que fossem relendo as palavras que iam

escrevendo, apagando, fazendo correções, enfim, demonstravam controlar a atividade que realizavam, objetivando um produto final com significado adequado.

É possível pensar, que o comportamento dessas crianças diante da leitura e da escrita ilustra como se inicia o processo de tomada de consciência, conforme concebido por PIAGET (1977), aplicado ao domínio da alfabetização.

De acordo com o autor, as crianças partem da conscientização de elementos periféricos, ou seja, a consciência do objetivo a alcançar (no caso, a compreensão do texto) e a consciência do resultado obtido (a percepção de êxito ou fracasso na compreensão do texto), para só então alcançar a consciência dos mecanismos internos utilizados como meios para a obtenção dos resultados (suas estratégias de leitura e escrita). De fato, ao monitorarem a compreensão de sua leitura ou a qualidade de sua produção escrita, interrompendo a atividade diante dos obstáculos que surgiam, as crianças dos subgrupos D e E evidenciavam que tinham o objetivo de alcançar a compreensão do texto lido, ou de produzir um texto com significado coerente. À medida que havia a sensação de que esses objetivos não estavam sendo alcançados, elas retrocediam e avaliavam o que haviam feito, para então proceder às modificações necessárias em sua produção, ou mesmo, ativar novas estratégias, como a de pedir auxílio para a pesquisadora.

Ressalta-se ainda, que essas crianças apresentaram uma concepção ativa de aprendiz, atribuindo a si próprias a responsabilidade maior por seu aprendizado, valorizando a importância do esforço e das tentativas pessoais no processo de sua alfabetização e considerando que o erro é parte natural da construção do aprendizado. Revelavam, portanto, que sua concepção de aprendiz era compatível à concepção piagetiana de *sujeito cognoscente* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Verificou-se, portanto, que a capacidade que as crianças dos subgrupos D e E demonstraram para pensar sobre a tarefa de aprender ler e escrever, sobre as estratégias necessárias a esse aprendizado, e sobre suas próprias competências para aprender, foi compatível com a capacidade que demonstraram de pensar sobre o texto que liam ou sobre as frases que escreviam.

Concluindo, tudo parece indicar, que exista uma correlação entre o nível de conhecimento metacognitivo alcançado pela criança, e a *qualidade* com que ela se apossa da linguagem escrita.

4.6 COMPARANDO OS GRUPOS SOCIAIS: AS DIFERENÇAS ENTRE AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA REDE PÚBLICA E DE CRIANÇAS DA REDE PARTICULAR DE ENSINO, SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA.

No próximo segmento serão confrontadas as respostas dos dois diferentes grupos de sujeitos que participaram desta pesquisa, constituídos respectivamente por dez crianças provenientes da rede pública e por oito crianças pertencentes à rede particular de ensino. Inicialmente, serão feitas algumas considerações acerca do nível de aquisição da leitura e da escrita alcançado por essas crianças, ao término do ano letivo. Em seguida, serão confrontados os desempenhos de ambos os grupos, em cada uma das categorias de conhecimento metacognitivo analisadas anteriormente, ou seja, o conhecimento da tarefa, das estratégias e da pessoa.

4.6.1 Análise do Desempenho dos Diferentes Grupos Sociais no Processo de Construção da Leitura e da Escrita.

No quadro a seguir, observa-se, novamente, a distribuição dos sujeitos que participaram desta pesquisa, conforme o nível de construção da linguagem escrita alcançado por eles, e o nível de significação expresso em suas produções. Desta vez, a procedência das crianças foi identificada, conforme legenda.

QUADRO 37- CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR, CONFORME O NÍVEL DE CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E O NÍVEL DE SIGNIFICAÇÃO EXPRESSO EM SUAS PRODUÇÕES.

GRUPO NÍVEL	I) Pré-alfabético	II) Início do alfabético	III) Alfabético
1) Produções destituídas de significação ou com significação incoerente	Felipe Alexandre Rafael Ariel	Daiane Bruna Larissa Carla	Mariana Amanda
2) Produções com significação adequada		Agnes Ivo Roberto Carlos	Carolina Karina Renato Ana

- Sujeitos da rede pública.
- Sujeitos da rede particular.

Verifica-se que no grupo constituído por aqueles que não alcançaram o nível alfabético de construção da linguagem escrita, encontram-se 3 das 10 crianças oriundas da rede pública (30%), e apenas 1 das 8 crianças provenientes da rede particular (12,5%).

A *performance* mais homogênea, encontrada no grupo de crianças da rede particular, onde 7 entre 8 delas conseguiram terminar o ano letivo alcançando, no mínimo, o início do nível alfabético de construção da língua escrita, faz pensar, que além dos fatores intrínsecos analisados nesta pesquisa, como a motivação própria da criança, fatores externos devam também estar atuando na produção desses números. Acredita-se, que eles expressem, além de outras coisas, o compromisso da professora da escola particular, e da própria instituição, com a produção de resultados no trabalho, algo bastante característico do setor privado da economia capitalista, o que justifica o investimento desse setor na qualificação dos profissionais, bem como na infra-estrutura necessária para a obtenção das metas pretendidas.

Enquanto isso, entre as crianças pertencentes à rede pública, observa-se que a evolução foi mais heterogênea, de modo que as diferenças individuais parecem ter sido fatores preponderantes. Em outras palavras, parece que nesse grupo, as crianças que “perderam o trem” acabaram ficando para trás. Isso, talvez, justifique, em parte, porque seja fácil encontrar-se alunos na quarta série do ensino fundamental da rede pública, que ainda não estão alfabetizados.

Vale lembrar, que as crianças da escola pública entrevistadas eram, em média, um ano mais velhas que as da escola particular, o que tornam ainda mais discrepantes seus desempenhos.

Por outro lado, entre as 18 crianças entrevistadas, 14 delas tiveram uma boa evolução em seu processo de alfabetização. Dessas crianças, 8 alcançaram o início do nível alfabético, sendo 4 crianças da rede pública e 4 da rede particular. As outras 6 crianças alcançaram o nível alfabético propriamente dito, sendo 3 crianças da escola pública e 3 da escola particular. Observa-se, portanto, que não houve diferença de *performance* dos dois grupos sociais, entre as crianças que conseguiram alcançar, no mínimo, o nível alfabético de construção da leitura e da escrita.

Entretanto, quando se avalia o *modo* como essas crianças estão se apropriando da língua escrita, observa-se uma importante diferença entre os dois grupos sociais. Enquanto 5 entre 7 crianças oriundas da escola particular demonstraram estarem se apossando da linguagem escrita de um modo crítico e reflexivo, apresentando produções escritas com uma significação coerente e buscando a compreensão da leitura que realizam, apenas 3 entre as 7 crianças da escola pública pesquisada demonstraram o mesmo.

Acredita-se que esses dados sejam um produto das diferenças de concepção da língua escrita, que circulam em ambos grupos sociais, confirmando as observações de TERZI (2001), de que crianças de níveis sócio-econômicos privilegiados têm muito mais oportunidades de contato com portadores de texto em geral e recebem ainda uma maior estimulação dos adultos de seu meio para interagirem com esses portadores de texto, vivenciando verdadeiros eventos de letramento, o que lhes permite compreender a *funcionalidade* da linguagem escrita.

De qualquer modo, os números ilustram como se inicia a desigualdade de posse, de reconhecimento e de exercício de um *status* prévio de leitor, fator considerado por FOUCAMBERT (1997), como o principal responsável pela diferença com que as crianças se apropriam da linguagem escrita.

4.6.2 Análise do Desempenho dos Diferentes Grupos Sociais na Categoria Conhecimento da Tarefa

QUADRO 38 - IDENTIFICAÇÃO DE PASSOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PELAS CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR

NÚMERO DE PASSOS IDENTIFICADOS	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Nenhum	Alexandre, Felipe, Rafael, Daiane, Bruna, Larissa, Amanda, Ariel	Felipe, Rafael, Daiane, Ariel
Um passo	Carlos	
Dois passos	Mariana, Agnes, Karina Roberto, Carla	Alexandre, Bruna, Larissa, Mariana Amanda, Carla
Três passos	Carolina, Renato, Ana	Carlos, Ana
Mais de três passos	Ivo	Agnes, Karina Carolina, Roberto, Ivo, Renato

QUADRO 39 - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA, SEGUNDO CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR

MOTIVAÇÕES DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Motivações intrínsecas	Agnes, Carolina, Mariana, Karina, Ivo, Carlos, Renato, Ana, Carla, Roberto	Bruna, Agnes, Karina, Mariana, Roberto, Ivo, Renato, Ana, Carla, Amanda
Motivações extrínsecas	Alexandre, Felipe, Rafael, Daiane, Bruna, Larissa	Felipe, Rafael, Larissa, Daiane
Motivações intrínsecas e extrínsecas		Alexandre, Carolina, Carlos
Ausência de motivações definidas..	Ariel, Amanda	Ariel

QUADRO 40 - LOCAL ONDE OCORRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA, SEGUNDO CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR

LOCAL IDENTIFICADO PELA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Só se aprende na escola	Alexandre, Rafael, Larissa, Mariana	Rafael, Alexandre, Daiane, Larissa, Mariana, Ariel
Aprende-se na escola e em casa	Felipe, Daiane, Agnes, Bruna, Carolina, Karina, Amanda, Roberto, Carlos, Ivo, Renato, Ana, Carla	Felipe, Carolina, Karina, Bruna, Carla, Amanda, Roberto, Carlos, Renato, Ana
Aprende-se em diversos lugares	Ariel	Agnes, Ivo

QUADRO 41- A DIFICULDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR

JULGAMENTO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Aprender ler e escrever é fácil.	Agnes, Carlos	Larissa, Mariana, Agnes, Carolina, Karina, Renato
Aprender ler e escrever é mais ou menos fácil (ou mais ou menos difícil).	Carolina, Karina, Renato, Ana, Ivo, Roberto	Ivo, Roberto, Carlos, Ana
Aprender ler e escrever é difícil.	Felipe, Bruna, Mariana, Larissa, Carla, Amanda	Alexandre, Felipe, Bruna, Carla, Amanda, Ariel
Respostas indefinidas e/ou contraditórias.	Alexandre, Rafael, Daiane, Ariel	Rafael, Daiane

QUADRO 42 - A APRENDIZAGEM CONSIDERADA MAIS DIFÍCIL PELAS CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR

JULGAMENTO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Aprender ler é mais difícil do que aprender escrever.	Felipe, Rafael, Bruna, Larissa, Mariana, Carolina, Karina, Renato, Ana, Roberto, Carlos	Rafael, Alexandre, Bruna, Carolina, Karina, Ana, Ivo, Amanda, Carlos
Aprender escrever é mais difícil do que aprender ler.	Agnes Amanda	Felipe, Mariana, Agnes
Aprender ler e escrever é igualmente fácil ou igualmente difícil.	Ivo	Ariel, Roberto, Renato
Respostas indefinidas e/ou contraditórias (ora diz um, ora diz outro).	Alexandre, Daiane, Ariel, Carla	Daiane, Larissa, Carla

Como se pode observar no quadro 38, a maioria das crianças da escola pública (6 de 10 crianças) iniciou o ano letivo sem conseguir especificar nenhum dos momentos do processo de alfabetização, demonstrando um total desconhecimento do caminho, que teriam de percorrer para aprender ler e escrever. Enquanto isso, apenas uma minoria das crianças da escola particular (2 de 8 crianças) partiu de posição semelhante, e a maioria delas (5 de 8 crianças), já no início do ano, se mostrou capaz de reconhecer dois ou mais passos do processo de alfabetização.

Isto demonstra que as crianças da escola particular, mesmo sendo mais novas que as outras, já possuíam uma representação mais adequada da tarefa de aprender ler e escrever, antes mesmo de iniciarem sua alfabetização formal. Esse dado parece mais uma vez comprovar as idéias de FOUCAMBERT (1997) e TERZI (2001), de que as crianças provenientes de níveis sócio-econômicos privilegiados possuem uma maior convivência com a linguagem escrita, seja através da interação com familiares, seja do próprio contato com portadores de texto em geral, o que lhes permite construir uma representação mais adequada da tarefa de aprender ler e escrever, antes mesmo de iniciá-la formalmente.

Ao término do ano letivo, um número significativo de crianças da escola pública (3 de 10) permaneceu exatamente na mesma posição em que se encontrava no início do ano, incapazes de identificar um único passo sequer do processo de alfabetização, enquanto apenas 1 criança das 8 pertencentes à escola particular manteve-se nessa mesma posição. Outras 4 crianças oriundas da escola pública alcançaram, no final do ano, o patamar mínimo já alcançado pela maioria das

crianças da escola particular, no início do ano letivo, ou seja, o reconhecimento de dois passos do processo de alfabetização. Apenas 3 das 10 crianças da escola pública chegou ao final do ano mostrando-se capaz de identificar mais de três passos do processo de aprendizagem da língua escrita, estágio em que se encontrava a maioria das crianças da escola particular (5 de 8).

Resumindo, enquanto 7 de 10 crianças da escola pública concluíram o ano identificando, *no máximo*, dois momentos do processo de alfabetização, 7 entre 8 crianças da escola pública terminaram o mesmo período reconhecendo, *no mínimo*, dois passos desse processo de aprendizagem.

Observa-se, portanto, que as crianças pertencentes à escola particular, não só iniciaram o ano, mais conscientes da tarefa que tinham pela frente, como também desenvolveram, durante o ano, uma maior consciência do seu processo de aprendizado. Isso parece indicar mais um reflexo da ação do meio, principalmente da ação da professora, que pode ter provocado que seus alunos, além de aprenderem, *pensassem* sobre sua aprendizagem. Afinal, não deve ser por mero acaso, que 5 entre 8 crianças da escola particular afirmavam que, para aprender ler e escrever, era necessário *conhecer as letras e os sons das letras*, aspecto citado por apenas 1 criança pertencente ao outro grupo. Esse conhecimento, adquirido pelas crianças da escola particular, parece ter sido fruto de um aprendizado escolar, o que confirmaria a idéia expressa por POZO (2002) de que o professor pode emprestar consciência aos alunos.

Com relação aos objetivos da aprendizagem da leitura e da escrita, como se verifica no quadro 39, tanto no início, quanto no final do ano letivo, a maioria das crianças da escola particular (6 de 8 crianças) apresentava motivações próprias para alfabetizar-se, demonstrando reconhecerem no aprendizado da língua escrita uma utilidade prática em seu universo.

Em contrapartida, 6 entre 10 crianças da escola pública iniciaram o ano letivo acreditando que a aprendizagem da língua escrita lhes serviria tão somente para passar de ano ou adquirir algum *status* social. No final do ano escolar, 4 das 10 crianças da escola pública ainda mantinham essa mesma concepção.

Os resultados confirmam o que CARRAHER (1986) verificou ao entrevistar pais pertencentes a classes de baixa renda, isto é, que prepondera nesse meio social, a concepção de que a aprendizagem da língua escrita só é importante por

garantir a boa apresentação social das crianças no futuro. De qualquer forma, trata-se de uma realidade preocupante, pois, lembrando o que diz FOUCAMBERT (1994), a ausência de motivos para ler e escrever é uma das principais razões que mantêm uma pessoa iletrada em sua condição.

Há que se considerar ainda as diferenças qualitativas encontradas, entre as motivações intrínsecas expressas pelas crianças de ambos os grupos: enquanto crianças da escola pública referiam-se ao desejo de aprender ler para poder entender rótulos de produtos de limpeza, fazer anotações em fichas de clientes que não pagam suas contas, ou conseguir ler os preços dos produtos no supermercado, crianças da escola particular citavam o desejo de aprender escrever para passar e-mails, “conversar” no computador, ler placas em frente de esculturas, ou ler jornais. Mas, felizmente, também se encontravam entre as motivações das crianças da escola pública aquelas que expressavam seu desejo de ler histórias, escrever cartas e até poemas.

Quanto ao local onde a aprendizagem da leitura e da escrita pode ocorrer, conforme apresentado no quadro 40, verifica-se que 4 das 10 crianças da escola pública iniciaram o ano letivo acreditando que só na escola poderiam aprender ler e escrever. Ao término do ano, esse número elevou-se, sendo que 5 crianças afirmavam que só na escola poderiam alfabetizar-se. Por outro lado, nenhuma das crianças da escola particular iniciou o ano com essa concepção. Todas elas demonstraram consciência de que poderiam aprender ler e escrever também em sua casa. No final do ano, uma única criança da escola particular, justamente aquela que não conseguiu evoluir em suas aquisições no domínio da língua escrita, passou a afirmar que só na escola era possível aprender ler e escrever.

Estes dados corroboram as observações de TERZI (2001), de que nas comunidades mais carentes, a leitura e a escrita são consideradas atividades exclusivas do âmbito escolar, o que justifica que as crianças desse meio recebam menor estimulação de seus familiares para aprender ler e escrever. Talvez, muitos dos pais dessas crianças também acreditem, como seus filhos, que só a professora é capaz de ensinar, e que essas coisas de ler e escrever pertençam mesmo ao ambiente escolar.

No quadro 41, pode-se observar que, ao julgarem o nível de dificuldade envolvido na tarefa de aprender ler e escrever, 4 crianças da escola pública

começaram o ano imaginando que seria difícil para elas alfabetizarem-se, enquanto outras 3 crianças desse grupo não conseguiam ainda fazer esse julgamento, apresentando respostas contraditórias. Apenas 3 crianças da escola pública acreditavam que essa aprendizagem seria fácil, ou mais ou menos fácil, para elas. Enquanto isso, a maioria das crianças da escola particular (5 de 8) afirmava, no início do ano letivo, que seria fácil, ou mais ou menos fácil, para elas, aprender ler e escrever. Apenas 2 das 8 crianças deste grupo considerava que essa aprendizagem seria difícil, e 1 criança não conseguia definir-se nessa questão.

Supõe-se, que o número expressivo de crianças da escola pública, que apresentou a concepção prévia de que aprender ler e escrever fosse algo difícil, esteja associado ao modo como essa aprendizagem foi vivenciada pelos mais velhos, em seu ambiente familiar. Esse dado confirma o observado por LINS (1998), que verificou que as crianças dos segmentos mais populares, principalmente aquelas pertencentes a lares onde existem adultos analfabetos, tendem a considerar a aprendizagem da língua escrita difícil, já que pela lógica da criança, algo que um adulto não conseguiu aprender deve mesmo ser difícil.

Ao término do ano, a maioria das crianças da escola particular (5 de 8) continuava declarando que aprender ler e escrever era, ou fácil (1 criança), ou mais ou menos fácil (4 crianças). Outras 3 crianças desse grupo disseram que essa era uma aprendizagem difícil. Por outro lado, metade das crianças da escola pública declarou, ao término do ano, que foi fácil aprender ler e escrever, 3 crianças continuaram afirmando que essa aprendizagem era difícil para elas e as outras 2 crianças não conseguiram definir-se nessa questão.

É curioso observar que apenas as crianças da escola particular, e um número expressivo delas (4 de 8), reconheceram, no final do ano, que aprender ler e escrever fosse mais ou menos fácil, enquanto que as crianças da escola pública tenderam mais a julgar essa aprendizagem fácil. Isso parece indicar uma tendência maior das crianças da escola particular de não ignorar a dificuldade envolvida no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que, como se sabe, é bastante complexo. É possível pensar que a linguagem escrita tenha sido apresentada para essas crianças de modo menos elementar, mas também não se pode esquecer que essas crianças eram, em média, um ano mais novas do que as da escola pública e, por isso, poderiam estar mais imaturas para a tarefa, o que lhes faria “sentir” mais

dificuldade, ou fazer maior esforço para aprender. Há ainda a hipótese, de que essas crianças estivessem demonstrando, pelo contrário, uma maior maturidade metacognitiva, que lhes teria permitido fazer um julgamento mais coerente da realidade vivida. Só com novos estudos será possível concluir esta questão.

De qualquer modo, acredita-se que o julgamento feito pela criança, no final do ano letivo, quanto ao grau de dificuldade envolvido na tarefa, decorra tanto da efetiva dificuldade que cada uma delas vivenciou em seu processo de aprendizagem da língua escrita, quanto de sua capacidade de tomar consciência dessa dificuldade. Em contrapartida, acredita-se que o julgamento emitido pela criança, no início do ano, expressa mais um pré-conceito, isto é, uma concepção prévia, fruto das interações da criança com seu meio.

Além disso, pode-se verificar no quadro 42, que a leitura foi a aprendizagem considerada mais difícil por 7 das 10 crianças da escola pública, no início do ano. Nesse mesmo momento, 4 das 8 crianças da escola particular concordavam com essa avaliação. Apenas 1 criança de cada um dos grupos acreditava que aprender escrever seria mais difícil do que aprender ler. As demais crianças não conseguiam definir-se, apresentando respostas contraditórias. No final do ano, verifica-se que metade das crianças, de ambos os grupos, continuou elegendo a leitura como a aprendizagem mais difícil. Apenas 3 crianças, todas provenientes da escola pública, consideraram a aprendizagem da escrita mais difícil do que a da leitura, enquanto que 3 crianças da escola particular afirmaram não terem encontrado diferença entre o nível de dificuldade de ambas aprendizagens. As demais crianças (2 da escola pública e 1 da escola particular) não conseguiram definir-se nessa questão.

Observa-se, portanto, principalmente no início do ano, uma tendência de ambos os grupos de considerar a aprendizagem da leitura mais difícil do que a da escrita, contrariando a opinião de especialistas, como KATO (1985), que consideram que a aprendizagem da escrita é a mais difícil, por ser menos automatizada e exigir maior consciência metalingüística, do que a leitura.

É bem verdade, que pela argumentação das crianças que elegeram a leitura como a aprendizagem mais difícil, verifica-se que muitas delas estavam confundindo escrita com cópia, a qual, sem dúvida aprende-se mais facilmente do que ler.

Supõe-se que, a convicção demonstrada por algumas crianças de já saber escrever, logo no início do ano, possa advir do fato de se perceberem capazes de

copiar com sucesso o que a professora escrevia no quadro. Além disso, quando uma criança faz suas tentativas espontâneas de escrita, ainda que estas não estejam alfabeticamente corretas, não há um *feedback* imediato que lhe faça perceber o insucesso, a menos que ela esteja sendo monitorada por alguém capaz de apontar seus erros, enquanto que a impossibilidade de ler um texto lhe é evidente, independentemente da presença de outra pessoa.

Entretanto, algumas crianças, apresentaram argumentos muito interessantes para defender o ponto de vista, de que a aprendizagem da leitura seja mais difícil do que da escrita, que talvez não tenham sido pensados pelos especialistas, como o de que “ler é mais difícil, porque não foi você quem escreveu”. Neste argumento, a criança insinua que ao escrever a própria pessoa já sabe o que escreveu, isto é, apesar das dificuldades com a forma, o conteúdo ela já detém, enquanto que ao ler, a criança precisa dar conta do código e do conteúdo. Por isso, talvez, outras delas dissessem: “pra ler, tem que ficar adivinhando”. Houve ainda, aquelas que argumentaram que escrever era mais fácil porque, quando não se sabe como escrever algo, é possível recorrer ao apoio da fala, até encontrar a letra que corresponde ao som que se quer representar, enquanto que ao ler, “se você não sabe o som daquela letra, não vai conseguir”.

Avaliando-se o desempenho geral dos dois grupos, na categoria conhecimento da tarefa, verificou-se que a maioria das crianças (7 das 10) provenientes da escola pública demonstraram um conhecimento restrito ou nulo da tarefa de aprender ler e escrever, enquanto que apenas 3 das 8 crianças da escola particular apresentaram desempenho semelhante (vide sínteses individuais).

Demonstrando um nível amplo de conhecimento da tarefa, encontraram-se 3 das 10 crianças da escola pública e 3 das 8 crianças da escola particular. Outras 2 crianças, ambas da escola particular, demonstraram um conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever considerado adequado, ficando num nível intermediário entre aquelas que apresentaram um conhecimento restrito e as que demonstraram um conhecimento amplo.

Deste modo, concluiu-se que as crianças da escola particular demonstraram um nível superior de conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever, quando comparadas às crianças da escola pública, revelando que, enquanto estão se alfabetizando, estão também conseguindo refletir melhor sobre seu aprendizado,

tomando consciência do que fazem e obtendo uma representação mais adequada de seu processo de alfabetização.

4.6.3 Análise do Desempenho dos Diferentes Grupos Sociais na Categoria Conhecimento de Estratégias

QUADRO 43 - ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA, SEGUNDO CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR.

NÚMERO DE ESTRATÉGIAS IDENTIFICADAS PELA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Nenhuma estratégia (ou respostas sem sentido)	Felipe, Alexandre, Rafael, Ariel	Rafael, Ariel
Uma estratégia	Larissa, Mariana, Bruna, Amanda, Ivo, Carla	Felipe, Alexandre, Larissa, Carla, Amanda
Duas estratégias	Daiane, Carolina, Karina, Roberto	Daiane, Bruna, Mariana, Roberto
Três ou mais estratégias	Agnes, Carlos, Ana, Renato	Agnes, Carolina, Karina, Ivo, Carlos, Ana, Renato

Observando-se os dados apresentados no quadro 43, verifica-se que, no início do ano letivo, 3 das 10 crianças da escola pública não conseguiam citar nem uma única estratégia que lhes pudesse ser útil para aprender ler e escrever, apresentando respostas incoerentes e sem sentido. Naquele momento, apenas 1 das 8 crianças da escola particular apresentava desempenho semelhante.

No extremo oposto, observa-se que, enquanto apenas 1 das 10 crianças da escola pública, no início do ano, conseguia indicar três ou mais estratégias de aprendizado da língua escrita, 3 das 8 crianças da escola particular já eram capazes do mesmo desempenho.

Esses números demonstram que antes mesmo de iniciarem sua alfabetização formal, as crianças provenientes da escola particular eram mais capazes de pensar em estratégias que lhes pudessem favorecer seu processo de alfabetização, do que as crianças provenientes da rede pública.

Essa disparidade se manteve no final do ano, quando metade das crianças da escola particular conseguiu apontar três ou mais estratégias para aprender ler e

escrever, enquanto que apenas 3 das 10 crianças da escola pública conseguiram feito semelhante.

A maioria das crianças da escola pública (7 das 10 crianças) chegou ao final do ano letivo identificando, *no máximo*, duas estratégias para aprender ler e escrever, enquanto que pela maioria das crianças da escola particular (5 de 8 crianças), esse era o número *mínimo* de estratégias identificadas.

Acredita-se que esses dados reflitam, mais uma vez, a diferença de oportunidades e de estimulação que as crianças de cada um dos grupos tiveram, em seu ambiente familiar, para interagirem com a linguagem escrita, confirmando as conclusões de MADRUGA e LA CASA (1995) de que o progressivo desenvolvimento de estratégias de aprendizagem decorre do processo de aquisição e acúmulo de conhecimentos do sujeito, acerca do objeto em questão. Como os conhecimentos prévios acerca da linguagem escrita, adquiridos pelas crianças de um nível sócio-econômico desfavorecido, são, em geral, mais restritos do que aqueles adquiridos por crianças de classes sociais privilegiadas, é esperado que estas últimas tenham desenvolvido e aperfeiçoado mais estratégias para o aprendizado da leitura e da escrita, no momento em que iniciam seu processo de alfabetização formal.

Com relação ao fato de que, após transcorrido o ano letivo, manteve-se a diferença de *performance* dos dois grupos no quesito identificação de estratégias de aprendizagem da língua escrita, tem-se a dizer que isso demonstra que a escola pública não tem conseguido compensar a defasagem de conhecimentos e de experiências que seus alunos possuem, em relação aos alunos da escola particular, e que desse modo, o sistema escolar continua reproduzindo as desigualdades encontradas na sociedade, assim como BOURDIEU e PASSERON (1982) identificaram há mais de vinte anos atrás.

Os dados demonstram ainda que, 6 das 10 crianças da escola pública expressaram uma concepção extremamente passiva de aprendiz, atribuindo ao adulto toda a responsabilidade por seus progressos na aprendizagem da leitura e da escrita. Apenas 1 das 8 crianças da escola particular apresentou a mesma concepção. Por outro lado, 5 das 8 crianças da escola particular expressaram uma concepção ativa de aprendiz, atribuindo a suas próprias competências o sucesso no processo de alfabetização. Apenas 3 das 10 crianças da escola pública demonstraram semelhante concepção. As demais crianças (2 da escola particular e

1 da escola pública) apresentaram concepções de aprendiz que oscilaram entre os dois extremos.

Vale ressaltar, um fato curioso observado pela pesquisadora, ao entrevistar as crianças de ambos os grupos, acerca das estratégias que lhes poderiam facilitar o aprendizado da linguagem escrita. Muitas das estratégias de aprendizagem citadas por algumas crianças, puderam ser observadas sendo aplicadas por outras, que não as haviam mencionado antes. Dentre essas estratégias, as que mais se evidenciaram foram: a solicitação de *feedback* (para a pesquisadora), e a utilização da fala para auxiliar a escrita, estratégias essas usadas por grande parte dos sujeitos, embora mencionadas por poucos.

Esse fato parece ser uma demonstração da concepção de PIAGET (1977), de que o processo de tomada de consciência tem sua origem no plano da ação, ou seja, que existem algumas ações que se constituem em um saber eminentemente prático, do qual o sujeito vai paulatinamente tomando consciência. Assim, nos exemplos citados acima, seria possível dizer que algumas crianças conheciam estratégias que *ainda não sabiam que conheciam*, por isso não puderam citá-las à pesquisadora, embora pudessem demonstrá-las na prática.

4.6.4 Análise do Desempenho dos Diferentes Grupos Sociais na Categoria Conhecimento da Pessoa

QUADRO 44 - AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR, ACERCA DE SUAS PRÓPRIAS POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

CAPACIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO DA CRIANÇA	INÍCIO DE 2003	FINAL DE 2003
Avalia adequadamente suas possibilidades e limitações atuais.	Karina, Ivo, Renato	Agnes, Karina, Carolina Renato, Ana, Ivo, Roberto
Apresenta distorções ao avaliar suas possibilidades e limitações atuais, ou faz uma avaliação parcial.	Bruna, Daiane, Mariana, Agnes, Carolina, Roberto, Ana	Daiane, Larissa, Mariana, Amanda, Carlos, Ariel, Carla
Não consegue avaliar suas possibilidades e limitações atuais.	Felipe, Alexandre, Rafael, Larissa, Carla, Amanda, Carlos, Ariel	Alexandre, Felipe, Rafael, Bruna

Quanto à capacidade de auto-avaliação demonstrada pelas crianças, conforme apresentado no quadro 44, verificou-se que 4 das 10 crianças da escola pública iniciaram o ano letivo mostrando-se incapazes de avaliar suas possibilidades e limitações momentâneas no domínio da leitura e da escrita. Metade do grupo conseguia avaliar sua *performance* no processo de alfabetização, mas ainda fazia julgamentos parciais ou distorcidos. Apenas 1 das 10 crianças desse grupo demonstrou uma capacidade de auto-avaliação já bastante desenvolvida. Enquanto isso, 4 de 8 crianças da escola particular iniciavam o ano incapazes de julgar a si mesmas no processo de aquisição da língua escrita, e as outras quatro crianças do grupo distribuíam-se igualmente entre aquelas que faziam juízos parciais de si próprias (2 de 8 crianças) e aquelas que já conseguiam fazer uma auto-avaliação adequada (2 de 8 crianças).

Ao término do ano, verificou-se que metade do grupo de crianças provenientes da escola particular já conseguia fazer uma avaliação adequada de si mesma no processo de aprendizagem da língua escrita, enquanto que apenas 3 das 10 crianças da escola pública mostraram-se capazes de uma auto-avaliação adequada. Nesse momento, 4 das 10 crianças da escola pública ainda se mostravam incapazes de avaliar suas próprias *performances* no processo de alfabetização, e nenhuma das crianças da escola particular demonstrou essa impossibilidade. As demais crianças (4 da escola particular e 3 da escola pública) concluíram o ano apresentando auto-avaliações parciais ou distorcidas.

Verifica-se, portanto, que também na categoria de conhecimento pessoal, as crianças da rede particular de ensino, que participaram desta pesquisa, demonstraram um nível superior de conhecimento do que aquele apresentado pelas crianças da escola pública.

Concluindo, observou-se de um modo geral, que o grupo de crianças pertencentes à escola particular demonstrou um nível de conhecimento metacognitivo, no domínio do aprendizado da leitura e da escrita, superior ao demonstrado pelo grupo de crianças provenientes da escola pública, apesar destas serem, em média, um ano mais velhas do que aquelas.

Acredita-se que a superioridade do desenvolvimento metacognitivo demonstrado pelas crianças da escola particular, no que se refere ao aprendizado da língua escrita, seja decorrente, entre outras coisas, das oportunidades que essas

crianças tiveram de interagir com a leitura e a escrita em seu meio, o que lhes permitiu construir uma bagagem superior de conhecimentos prévios acerca da linguagem escrita, que por sua vez, lhes impulsionou o desenvolvimento metacognitivo, nesse domínio.

Segundo RODRIGO (1995), outros pesquisadores já demonstraram o quanto o conhecimento prévio da criança favorece seu desempenho em tarefas que evoquem estratégias mnemônicas. MADRUGA e LA CASA (1995) também verificaram que existe uma relação direta entre o nível de conhecimentos anteriores do sujeito e a forma como ele resolve um problema.

Os dados obtidos nesta investigação corroboram as conclusões dos estudos desses autores, demonstrando que o conhecimento prévio acumulado pela criança, acerca do aprendizado e da utilização da linguagem escrita, pode realmente favorecer sua *performance* metacognitiva nessa área.

Um outro aspecto a ser considerado, e que a experiência profissional desta pesquisadora lhe demonstrou, é que é muito comum que nas classes sócio-econômicas privilegiadas, as crianças recebam mais estímulos e maior liberdade para questionarem os adultos e o mundo a seu redor, do que o recebem as crianças de meios sociais desfavorecidos. Deste modo, aquelas crianças desenvolvem o hábito de refletir sobre todas as coisas, enquanto estas são estimuladas a serem submissas aos mais velhos, e a aceitarem a ordem do mundo à sua volta, aprendendo a obedecer, muito mais do que a questionar, conforme parâmetros de uma educação mais conservadora.

Desse modo, acredita-se que os conhecimentos prévios adquiridos pela criança antes de iniciar sua alfabetização formal, assim como, a natureza da interação que ela estabelece com o adulto no ambiente familiar, estejam intimamente relacionados com seu desenvolvimento metacognitivo, no domínio da leitura e da escrita.

5 CONCLUSÕES

Quando se iniciou esta pesquisa, havia uma grande incerteza quanto à viabilidade do projeto. Primeiramente, porque se questionava se crianças de tão tenra idade, quanto aquelas que se pretendia entrevistar, já seriam capazes de pensar sobre si mesmas, sobre a tarefa que executam ou, pior, que ainda iriam executar, e sobre possíveis estratégias para desenvolver essa tarefa. Em segundo lugar, questionava-se que mesmo que essas crianças fossem capazes de pensar sobre tudo isso, talvez ainda não pudessem expressar verbalmente seu pensamento sobre essas questões, de modo a torná-lo acessível ao pesquisador.

E essas não eram dúvidas infundadas, afinal, crianças entre cinco e seis anos de idade, que possivelmente ainda se encontrassem em pleno período de pensamento pré-operatório, não teriam obrigação de conseguir pensar sobre seu próprio conhecimento e, além disso, expressá-lo com clareza.

Até que ponto, afinal, é possível falar em metacognição, quando se trata de crianças dessa idade? Essa foi a grande questão que se manteve suspensa no ar durante todo o desenvolvimento deste trabalho, mas que após sua conclusão pode ser parcialmente esclarecida.

Parcialmente porque esta pesquisa restringiu-se a pesquisar o conhecimento metacognitivo da criança referente a seu processo de alfabetização. Além disso, esta pesquisa não soube responder até onde vai, exatamente, a capacidade metacognitiva da criança, aos cinco ou seis anos de idade. Mas que essa capacidade já se encontra relativamente desenvolvida entre crianças dessa faixa etária, isso certamente ficou, mais uma vez, comprovado.

De fato, este estudo não foi o pioneiro, nem teve a pretensão de ser conclusivo sobre o assunto. Como se demonstrou na revisão de literatura, apresentada nesta dissertação (seção 2.7.1.2, “A metacognição e o pré-escolar”), outras pesquisas já haviam comprovado que crianças pré-escolares, quando suficientemente estimuladas, eram capazes de expressar condutas associadas à dimensão da metacognição responsável pelo planejamento e controle de processos cognitivos.

Entretanto, poucas foram as pesquisas, que como esta, procuraram investigar a outra dimensão da metacognição, aquela que envolve o pensamento acerca do próprio conhecimento, em crianças da faixa etária em questão.

Nesse sentido, acredita-se que este estudo representou um importante avanço num terreno ainda pouco explorado por pesquisadores da área da educação, o dos conhecimentos metacognitivos do aprendiz, oferecendo assim novos subsídios para que melhor se compreenda o processo de construção da linguagem escrita pelas crianças. Por outro lado, considera-se que os resultados desta pesquisa também oferecem contribuição para pesquisadores de outras áreas, principalmente da psicologia cognitiva, que se interessem por investigar a capacidade metacognitiva geral da criança. De qualquer modo, ainda há muito que se pesquisar nesse terreno, para que se possa falar com mais segurança e clareza sobre a metacognição infantil.

Este estudo demonstrou que a criança, quando inicia seu processo de alfabetização formal, já possui conhecimentos acerca da tarefa de aprender ler e escrever, sendo capaz de identificar passos desse processo, reconhecer os locais onde ele pode ocorrer, estabelecer objetivos para essa aprendizagem e julgar a dificuldade envolvida nessa tarefa. Além disso, observou-se que a criança já é capaz de identificar estratégias que lhe podem ser úteis para favorecer seu aprendizado e também consegue avaliar sua própria *performance* nessa aprendizagem.

Verificou-se ainda que, ao término do ano escolar, a grande maioria das crianças que participaram deste estudo apresentou evolução em, ao menos, algum dos aspectos anteriormente citados de seu conhecimento metacognitivo. Apenas 2 das 18 crianças entrevistadas, ambas pertencentes à escola pública, apresentaram no final do ano o mesmo nível de conhecimento metacognitivo, que haviam demonstrado no início do ano, em todos os itens pesquisados.

Portanto, uma das primeiras conclusões deste estudo foi a de que, mais do que uma questão de presença ou ausência, a capacidade metacognitiva da criança em processo de alfabetização, que já não é desprezível quando ela ingressa no sistema de ensino, vai se construindo e se ampliando ainda mais a partir de sua interação com colegas, professores e com a própria linguagem escrita no ambiente escolar, confirmando a idéia de VYGOTSKY (1991) de que, o ingresso da criança no

ambiente escolar favorece a conscientização da criança acerca de seus próprios processos mentais.

Além disso, constatou-se que o nível de conhecimento demonstrado pelas crianças acerca da tarefa de aprender ler e escrever, das estratégias necessárias para essa aprendizagem e de seu próprio desempenho nesse aprendizado variou individualmente, entre as 18 crianças que participaram deste estudo, sendo que 4 delas demonstraram um conhecimento metacognitivo praticamente nulo, 8 apresentaram um conhecimento parcial e 6 crianças revelaram um amplo nível de conhecimento metacognitivo, ao término do ano escolar.

Acredita-se que as diferenças individuais encontradas decorram das variações de oportunidades de interação que essas crianças tiveram em seus meios, bem como de suas próprias habilidades pessoais, que lhes permitiram elaborar de diferentes formas as vivências oportunizadas.

Por outro lado, o conhecimento metacognitivo demonstrado pelas crianças entrevistadas revelou diferentes concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente quando confrontadas as respostas das crianças provenientes da escola particular com as das crianças pertencentes à escola pública.

Enquanto a maioria das crianças da escola particular (6 de 8 crianças) apresentava, desde o início do ano letivo, motivações próprias para alfabetizar-se, demonstrando reconhecerem no aprendizado da língua escrita uma utilidade prática para suas vidas, a maior parte das crianças da escola pública (6 das 10 crianças) iniciou o ano letivo acreditando que a aprendizagem da língua escrita lhes serviria exclusivamente para passar de ano ou adquirir algum *status* social.

No final do ano escolar, 4 das 10 crianças da escola pública ainda persistiam não reconhecendo nenhuma utilidade para a aprendizagem da língua escrita, confirmando a idéia de FOUCAMBERT (1997), de que a ausência de motivos para aprender ler e escrever é mesmo um dos principais fatores que mantém pessoas provenientes de classes sociais desfavorecidas na condição de iletrados.

Metade dos alunos entrevistados, provenientes da escola pública, demonstrou acreditar, ao término do ano, que a aprendizagem da leitura e da escrita só pode ocorrer no ambiente escolar, enquanto que apenas uma das crianças provenientes da escola particular demonstrou essa mesma concepção. Além disso, um número expressivo de crianças da escola pública (4 de 10) apresentou a

concepção prévia de que aprender ler e escrever seria algo difícil, enquanto apenas 2 das 8 crianças da escola particular expressaram a mesma opinião. Esses números parecem indicar que a experiência com a aprendizagem da leitura e da escrita de muitos dos familiares mais velhos, no meio sócio-econômico menos favorecido, não foi muito fácil, tendo deixado marcas que agora impregnam as concepções das crianças desse grupo. Por seu lado, as crianças pertencentes ao meio sócio-econômico mais elevado não só recebem a mensagem otimista de que essa aprendizagem não é difícil, como também parecem contar com maior apoio no âmbito familiar, para aprenderem ler e escrever, o que as leva a concluir, que a aprendizagem da língua escrita não é um objeto restrito ao ambiente escolar.

Verificou-se ainda, que 6 das 10 crianças da escola pública expressaram uma concepção extremamente passiva de aprendiz, considerando que cabe ao adulto a responsabilidade por seus progressos no processo de alfabetização. Em contrapartida, apenas 1 das 8 crianças da escola particular apresentou concepção semelhante.

Como se pode observar, todos esses números confirmam que as concepções prévias das crianças acerca da aprendizagem da língua escrita estão estreitamente relacionadas com a forma como essa aprendizagem é vivenciada no meio social ao qual a criança pertence, de modo que nos lares das classes sócio-econômicas mais baixas, onde a vivência com a escrita se restringe, muitas vezes, às tarefas de casa que as crianças trazem da escola, emerge um conceito de escrita, que a caracteriza como objeto próprio da escola, desvinculada de qualquer outro significado.

De um modo geral, as crianças provenientes da escola particular, mesmo sendo, em média, um ano mais novas do que as crianças pertencentes da escola pública demonstraram um nível superior de conhecimento metacognitivo, nas três categorias investigadas, a saber: no conhecimento da tarefa de aprender ler e escrever, no conhecimento de estratégias e no conhecimento pessoal.

As crianças da escola particular, quando comparadas com as crianças da escola pública, demonstraram possuir uma representação muito mais adequada da tarefa de aprender ler e escrever, desde o início do ano letivo. Desse modo, confirmou-se que as crianças desse grupo, antes mesmo de ingressarem para o sistema escolar, já possuem uma maior convivência com a linguagem escrita,

possibilitada pela interação com familiares e com uma ampla variedade de objetos portadores de texto, o que lhes permite construir uma representação mais adequada da tarefa de aprender ler e escrever, do que a das crianças provenientes de uma classe sócio-econômica desfavorecida.

Além disso, o nível de conhecimentos metacognitivos alcançado pelas crianças provenientes da escola particular, ao término do ano, é, de um modo geral, superior ao demonstrado pelas crianças da escola pública, confirmando que as crianças do primeiro grupo, não só iniciam o ano, mais conscientes da tarefa que têm pela frente, como também elas desenvolvem durante o ano, uma maior consciência do seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Acredita-se que a superioridade metacognitiva demonstrada pelos alunos provenientes da escola particular reflita, entre outras coisas, as diferenças das relações entre crianças e adultos nas duas classes sociais pesquisadas.

A experiência profissional desta pesquisadora tem lhe revelado, que as mudanças de paradigmas na educação ocorridas nas últimas décadas tiveram uma maior penetração nas classes sócio-econômicas privilegiadas, onde as crianças passaram a receber muito mais estímulos para interagirem com o ambiente, de modo crítico e questionador, desenvolvendo, com isso, o hábito de pensar sobre todas as coisas, o que favoreceria seu desenvolvimento metacognitivo.

Enquanto isso, nos níveis sócio-econômicos menos favorecidos, onde o tipo de ocupação profissional dos pais, associado a seu baixo nível de escolarização, lhes impede de acompanhar, com a mesma velocidade, as mudanças de paradigmas da sociedade, é mais comum observar-se reminiscências dos preceitos da educação tradicional, o que leva as crianças desse meio a aprenderem, desde cedo, a serem submissas aos mais velhos, e a obedecerem muito mais do que a questionarem.

Além disso, acredita-se que a superioridade metacognitiva demonstrada pelas crianças da escola particular, no que se refere ao aprendizado da língua escrita, seja decorrente também das oportunidades que essas crianças tiveram de interagir com a leitura e a escrita em seu meio, o que lhes permitiu adquirir um nível superior de conhecimentos prévios acerca da linguagem escrita.

Diversos outros autores já demonstraram que o conhecimento prévio da criança pode favorecer seu desempenho em tarefas que envolvam a solução de

problemas (MADRUGA; LA CASA, 1995; RODRIGO, 1995). Concordando com esses autores, esta pesquisadora também admite que o conhecimento construído pela criança, acerca do aprendizado e da utilização da linguagem escrita, possa favorecer seu desempenho metacognitivo nessa área.

Vale ressaltar, que entre as 4 crianças que demonstraram um alto nível de conhecimento metacognitivo, e que além de alcançarem o nível alfabético de construção da linguagem escrita também demonstraram estar fazendo um uso adequado dessa linguagem, encontram-se 2 crianças oriundas da escola pública, pertencentes a uma classe social desprivilegiada.

Sem desconsiderar o mérito pessoal dessas duas crianças, há que se destacar que ambas citaram em seus relatos o grande apoio familiar, que receberam para aprenderem ler e escrever. Tudo indica, que esse apoio tenha sido decisivo para que essas duas crianças evoluíssem na aprendizagem da leitura e da escrita, com a qualidade que o fizeram. Desde o início do ano, antes que tivessem recebido maior influência da interação com o meio escolar, essas crianças já traziam consigo uma forte motivação para aprender ler e escrever, demonstrando assim, que a força da influência da família pode superar muitas das barreiras determinadas pelas condições do meio sócio-econômico.

No entanto, para outras crianças nascidas em classes sociais menos favorecidas, não é comum o privilégio de um meio familiar, que valorize adequadamente a aprendizagem da leitura e da escrita, e que estimule o pensamento crítico e reflexivo.

A escola pública, talvez, fosse o local onde essas crianças desprivilegiadas teriam a chance de modificar suas concepções anteriores, descobrindo-se como pessoas capazes de pensar, questionar e produzir conhecimento. Entretanto, o que esta pesquisa constatou é que ainda hoje, na escola pública brasileira, as crianças aprendem que devem abaixar a cabeça em suas carteiras e ficarem quietinhas para serem consideradas boas alunas, e desse modo, as escolas continuam reproduzindo a desigualdade social entre aqueles que lêem e aqueles que decifram, aqueles que escrevem e aqueles que desenham letras, aqueles que pensam e aqueles que se submetem.

Outra conclusão importante deste estudo refere-se à relação entre o nível de conhecimento metacognitivo da criança que se alfabetiza e seus progressos na

aquisição da linguagem escrita. Os resultados desta pesquisa confirmaram que existe, de fato, uma importante relação entre essas duas variáveis, embora não seja a relação que inicialmente se supunha existir.

Por um lado verificou-se que, as crianças do subgrupo A, que demonstraram um conhecimento metacognitivo nulo ou quase nulo, apresentaram um progresso muito restrito em suas aquisições no domínio da leitura e da escrita, terminando o ano sem ter alcançado o nível alfabético de construção da língua escrita. Isto parece indicar uma correlação entre a ausência de conhecimento metacognitivo acerca do processo de alfabetização e a dificuldade da criança de evoluir no aprendizado da leitura e da escrita.

Por outro lado, observou-se nesta pesquisa que, aquelas crianças que demonstraram um nível muito restrito de conhecimento metacognitivo puderam evoluir satisfatoriamente na aquisição da linguagem escrita, alcançando o nível alfabético de construção da leitura e da escrita, assim como o fizeram aquelas crianças que demonstraram possuir um amplo nível de conhecimento metacognitivo.

Em outras palavras, o que se constatou é que mesmo com um nível muito restrito de conhecimento metacognitivo é possível alfabetizar-se.

Entretanto, quando considerado o modo como essas crianças estão se apossando da linguagem escrita, observaram-se importantes diferenças entre as crianças que demonstraram um amplo nível de conhecimento metacognitivo e aquelas que apresentaram um nível restrito desse conhecimento.

O que se verificou foi que, enquanto as crianças que revelaram um conhecimento metacognitivo amplo apresentaram produções escritas com conteúdos coerentes e conseguiram interpretar adequadamente os textos que leram, as crianças que demonstraram um nível restrito de conhecimento metacognitivo apresentaram produções destituídas de significado coerente. Essas crianças revelaram estarem compreendendo a linguagem escrita como um mero sistema de códigos gráficos, confundindo a leitura com soletração e a escrita com reprodução de palavras sem sentido, enquanto que as primeiras crianças demonstraram estarem se apossando da linguagem escrita como instrumento para a aquisição de conhecimentos.

Portanto, o que se constatou é que a relação entre o nível de conhecimento metacognitivo da criança e seu processo de alfabetização se expressa na qualidade com que a criança se apropria da linguagem escrita.

Entretanto, não é possível afirmar, no âmbito deste trabalho, se há uma relação de causa e efeito entre essas duas variáveis, isto é, não se pode dizer se a criança que possui um amplo conhecimento metacognitivo acerca do processo de alfabetização pode, *por causa desse conhecimento*, fazer uso mais apropriado da linguagem escrita, ou se, tratam-se de duas competências que se desenvolvem paralelamente, numa relação de reciprocidade. Esta pesquisadora tende mais a acreditar nesta segunda hipótese, mas esta é uma questão que continua em aberto, apontando a necessidade de novas pesquisas.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões desta pesquisa trazem importantes implicações pedagógicas, que podem ser úteis para os profissionais que trabalham com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Demonstram, que os professores das salas de iniciação à alfabetização, principalmente aqueles de escolas públicas, deveriam destinar maior atenção às concepções prévias de seus alunos, instigando-os a expressá-las e debatê-las com seus colegas, e disponibilizando nesses momentos novas informações que pudessem ajudar essas crianças a reverem aquelas concepções que talvez estejam obstaculizando sua aprendizagem.

Os professores deveriam ainda, destinar maior espaço no planejamento de suas aulas para que, a qualquer momento, as crianças pudessem ser levadas a discutirem questões relativas à utilidade de se aprender ler e escrever, ou para que pudessem ser levadas a perceberem cada novo passo que estão conseguindo dar em seu processo de alfabetização ou, ainda, cada nova estratégia que estão utilizando para favorecer esse aprendizado.

Desse modo, lembrando as palavras de POZO (1998), o professor poderia emprestar consciência a seus alunos, enquanto eles mesmos prosseguem,

silenciosa e paulatinamente, desenvolvendo a sua própria capacidade de pensar sobre suas aprendizagens.

Conseguir que crianças de cinco ou seis anos expressem verbalmente suas concepções de aprendizagem da leitura e da escrita não é tarefa nada fácil, o que esta pesquisadora pôde comprovar por si mesma ao realizar as entrevistas que compuseram este estudo.

Na realidade, essa tarefa exigiu uma boa dose de esforço da pesquisadora, para que ela pudesse compreender, nas entrelinhas, as intenções das falas de seus entrevistados, de modo a compensar a dificuldade de expressão verbal existente. E outra dose de cuidado, para que a pesquisadora não atribuísse idéias suas aos pequenos, também foi imprescindível.

Mas o empenho valeu a pena, pois o material coletado foi riquíssimo! Tão precioso que em alguns momentos da pesquisa, desejou-se que ele estivesse em mãos mais experientes.

As respostas das crianças foram, simplesmente, fantásticas! Revelaram um conhecimento acerca da aprendizagem da leitura e da escrita muito superior ao que se podia imaginar que elas já possuísem.

Como uma criança pode se atrever a afirmar com tanta naturalidade, que para aprender escrever, primeiro se aprende a desenhar, quando foram necessárias que tantas pesquisas fossem realizadas, antes que um estudioso pudesse ter demonstrado, que o desenho da criança é mesmo uma etapa de sua construção da linguagem escrita?

Só de pensar que se esta pesquisadora não conhecesse os estudos de Emília Ferreiro, talvez não tivesse dado ouvidos, às crianças que lhe deram essa resposta, fica-se imaginando quantos outros dados podem ter sido desprezados, ou julgados incoerentes, nesta e em tantas outras pesquisas?

A título de curiosidade, esta pesquisadora reuniu e ordenou, a grosso modo, todos os passos do processo de alfabetização identificados pelas crianças que participaram deste estudo. O resultado pode ser apreciado a seguir:

“Primeiro, se aprende a desenhar, depois a ler e escrever. No começo, aprende-se a escrever o próprio nome. Aprende-se a ler os números e depois as letras. Então, tem que aprender o alfabeto, todas as letras de A até Z. Mas aprende-se primeiro as vogais e depois as consoantes. Tem que saber o nome da letra e o

som que ela faz. Daí tem que imaginar a letra e pensar, na cabeça, qual é o som dela e fazer a letra certa. Tem que procurar aquele som no alfabeto. E tem também que saber que som que uma letra faz junto com a outra letra. Se não conseguir, pode ir falando, pra fazer o som:...mo...mo...mo. Daí escuta o som, até entender que letra é, e daí é só fazer. Os sons das letras é que vão formando uma palavra. No começo, tem que tentar fazer do seu jeito, como a sua cabeça mandar, mesmo que esteja errado, não tem importância, porque é errando que se aprende. Mas quando tentar ler do seu jeito, pode ser que leia algo que não está lá. Não tem importância, porque isso também ajuda a aprender. E tem que ir juntando as letras, para formar as sílabas, e depois juntar as sílabas para formar as palavras e tem que pôr as palavras tudo junto. Mas não aprende tudo de uma vez. Começa, com as letras mais fáceis, forma as sílabas fáceis e umas palavras fáceis, como *bola*. E, primeiro se aprende a escrever de letra de forma, depois de letra cursiva, que é mais difícil. E na hora de escrever, tem que tomar cuidado pra não se confundir, porque tem umas letras como o *s* e o *ç*, ou o *m* e o *n*, que têm o mesmo som, daí a gente se engana. Tem também o *h* e o *w* que são letras muito difíceis. E quando for lendo, e não souber uma palavra, pode pular e continuar, porque daí vai entendendo, vai entendendo.”

Ah! Essas crianças não têm jeito! Sempre com caraminhas na cabeça!!!

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. *Psicología educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980, p.3-31.

BARBOSA, L.M.S. *Contribuições para o estudo da linguagem escrita em psicopedagogia*. [1998?]. Não publicado.

BARRERA, S.D. *Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças de primeira série do ensino fundamental*. São Paulo, 2000. ____fls. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.12, n.2, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. p.15.

BRASIL só está à frente da Albânia. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 01 jul. 2003. p.13.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização & Lingüística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

CARRAHER, T.N. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, S. (Org.), *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986. p. 47-97.

CORREA, J.; MACLEAN, M. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.12, n.2, 1999.

CURTO, L. M.; MORILLO, M.M.; TEIXIDÓ, M.M. *Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. (Escrever e Ler, v.1).

D'ELORS JACQUES (Org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102.

DELVAL, J. La representacion infantil del mundo social. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. *El mundo adulto en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989.

DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*. USA, v. 34, n.10, p. 909-911, 1979.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GERBER, A. et al. *Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIORDAN, A.; DE VECCHI, G. *As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Orgs.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

KATO, M.A. *O aprendizado da leitura*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLENK, L. A. Sistema força aluno a pagar pelo ensino superior. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 02 fev. 2003, p.6.

LIMA, J. G.de.; SALGADO, E. Globalização fase 2: As chances do Brasil. *Veja*, São Paulo, ano 36, v.5, n.1788, p. 41-46, fev. 2003.

LINS, S. D. Representações e aprendizado da leitura. *Educação em Debate*. Fortaleza, n.36, p. 131-138, 1998.

LINS, S. D. *Quelles représentations les enfants ont-ils de leurs propres apprentissages, dans le domaine de la lecture, en France et au Brésil?* Paris, 1995. 260 fls. Dissertação (Mémoire de D.E.A. en Sciences de l'Education), Université René-Descartes.

LOPES, M.C.C.. *O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1ª grau: uma proposta de intervenção*. Campinas, 1997. 177 fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

MADRUGA, J.A.G.; LA CASA, P. Processos cognitivos básicos nos anos escolares. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1, p. 205-218.

MARTÍ, E. Operações concretas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1, p. 219-231.

MARTÍN, E.; MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p.24-35.

MORAIS, A.M.P. de. *A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor, 1997.

MOREIRA, N. da C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M.A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 2002. p. 15-52.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

ORGIS, G. Aumenta a escolaridade, mas não o conhecimento dos brasileiros. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 28 set. 2003. p.3.

PANAZZO, S.; VAZ M.L. *Navegando pela História: Povos da Antiguidade: trabalho e diversidade cultural*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001.

PIAGET, J. Conclusão: A elaboração do universo. In:_____. *A construção do real na criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. p.326-360.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976/1975.

PIAGET, J. *A tomada de consciência*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1977/1974a.

PIAGET, J. *Fazer e Compreender*. São Paulo: Melhoramentos: Ed. da USP, 1978/1974b.

PIAGET, J. Conclusões: Os estágios gerais da atividade representativa. In:_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação..* 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2, p. 176-197.

POZO, J. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 3. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGO, M. J. Processos cognitivos básicos nos anos pré-escolares. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1, p. 123-134.

SMITH, F. *Leitura significativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1986.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meio iletrado*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2001.

TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R. *Escribir y leer a través del currículum*. 1.ed. Barcelona: ICE-Horsori, 2001.(Cuadernos de Educación, 36).

TUNMER, W.E.; HERRIMAN M. L.; NESDALE A. R. *Metalinguistic abilities and beginning reading*. Reading Research Quarterly. 23(2): 134-158, 1988.

VIEIRA, E. Representação mental: as dificuldades na atividade cognitiva e metacognitiva na resolução de problemas matemáticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.14, n.2, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YAVAS,F. Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos de Estudos lingüísticos*, Campinas, 14: 39-51, jan/jun. 1988.

ANEXO

I) Primeira parte das entrevistas:

a) *Rapport* inicial:

1. Como é o seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Você gosta desta escola? O que tem de legal para se fazer aqui?
4. Você sabe o meu nome? Sabe porque eu vim aqui conversar com você?

b) A pesquisadora oferece à criança uma folha branca de papel sulfite, lápis preto e borracha, e lhe apresenta a seguinte consigna: “Aqui nesta folha quero que você desenhe uma criança aprendendo a ler e a escrever.”
Seguem-se as perguntas:

1. O que está acontecendo aí nesse desenho? Que idade tem essa criança que você desenhou?
2. Que lugar é esse onde ela está? É só nesse lugar que ela aprende a ler e a escrever ou também aprende em outros lugares? Onde mais ela aprende a ler e a escrever?
3. Essa criança está conseguindo ou não está conseguindo muito aprender a ler e a escrever? O que ela já consegue fazer de ler e de escrever? O que ela ainda não consegue?
4. Ela acha que vai conseguir aprender a ler e escrever ou ela fica pensando que não vai conseguir? Por que?
5. Ela está achando fácil ou difícil aprender a ler e a escrever? Por que? O que ele está achando fácil? O que ele acha difícil? Para ele é mais fácil aprender a ler ou a escrever? Por que?
6. Como essa criança está fazendo para aprender a ler e a escrever? O que ela tem de fazer para conseguir aprender? Qual a primeira coisa que ela deve saber para aprender a ler e escrever? E depois disso?

7. O que pode ajudar essa criança a aprender a ler e escrever? O que alguém podia fazer para ajudar essa criança a aprender mais a ler e a escrever?
8. Conheço uma criança que nunca foi para a escola, só agora vai começar a ir. Ela quer muito aprender a ler e a escrever, mas não sabe nada ainda. O que você acha que eu posso dizer a ela para fazer, para que consiga aprender a ler e a escrever? Qual a primeira coisa que ela deve fazer? E depois disso?

II) Segunda parte das entrevistas:

a) A pesquisadora repete as questões anteriores, agora dirigidas sobre a própria criança.

1. E você? Também quer aprender a ler e a escrever? Por que? Para que serve ler? E para que serve escrever? O que você acha que vai poder fazer depois que aprender a ler e a escrever?
2. Você já começou aprender a ler e a escrever ou ainda não? Onde começou? Onde você está aprendendo a ler e a escrever? Você também aprende em outros lugares.
3. Você acha que está conseguindo ou não está conseguindo muito aprender a ler e a escrever? O que você já consegue fazer de ler e de escrever? O que ainda não consegue?
4. Você acha que vai conseguir aprender a ler e escrever ou fica pensando que não vai conseguir? Por que?
5. Você está achando fácil ou difícil aprender a ler e a escrever? Por que? O que está achando fácil? O que acha difícil? Para você é mais fácil aprender a ler ou a escrever? Por que?
6. Como você está fazendo para aprender a ler e a escrever? O que você tem de fazer para conseguir aprender? Qual a primeira coisa que você deve saber para aprender a ler e escrever? E depois disso?
7. O que pode te ajudar para aprender a ler e escrever? O que alguém podia fazer para ajudar você a aprender mais a ler e a escrever?

III) Terceira parte das entrevistas:

- NO INÍCIO DO ANO:

A pesquisadora oferece à criança folhas de papel sulfite brancas e coloridas, papel pautado, lápis preto, borracha, pincel atômico colorido, e três livros de literatura infantil, próprios às etapas iniciais da alfabetização formal, sendo eles:

- GUEDES, A. *O sanduíche da Maricota*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1991.
- JUNQUEIRA, S. *O pato e o sapo*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- MUNIZ, F. *O jogo do puxa-puxa*. 5.ed. São Paulo, FTD, 1992.

Em seguida, solicita-se à criança: “Gostaria que você usasse esse material para me mostrar o que você já aprendeu, ou o que você já sabe fazer de ler e de escrever”.

A criança é quem decide qual das tarefas irá realizar primeiramente. Ao término dessa primeira tarefa, a pesquisadora solicita à criança que, então, passe à tarefa seguinte, seja a leitura ou a escrita.

Durante a realização das tarefas, a pesquisadora observa a ação da criança e, a partir dela, faz intervenções para certificar-se de suas hipóteses acerca da leitura e da escrita, como segue:

1. Intervenções para identificar o nível de construção da leitura:
 - a) Mostre-me o que serve para ler. Isto (a pesquisadora aponta as ilustrações) também serve para ler? Estes dois (a pesquisadora aponta o texto e as ilustrações) servem igualmente para ler?
 - b) O que você acha que está escrito aqui? Você pode tentar ler do seu jeito? Você pode me mostrar, com o dedinho, o que está escrito?
 - c) Agora eu vou ler este outro pedaço para você. Onde você acha que está escrita esta palavra que eu li (a pesquisadora solicita a criança que aponte uma determinada palavra do texto).

2. Intervenções para identificar o nível de construção da escrita.

Após observar a escrita espontânea da criança, a pesquisadora solicita que ela lhe diga o que escreveu, lendo e acompanhando sua leitura com o dedinho. Depois disso, a pesquisadora dita novas palavras para a criança, formuladas a partir daquelas que ela escreveu espontaneamente (exemplo: se a criança escreveu *bola*, a pesquisadora solicita que escreva *bolo*).

3. Perguntas para verificar a superação do realismo nominal, adaptadas do protocolo de BARBOSA (não publicado):

- a) Diga uma palavra grande. Por que você acha que essa palavra é grande?
- b) Diga uma palavra pequena. Por que você acha que essa palavra é pequena?
- c) Qual é a palavra maior, boi ou borboleta? Casa ou casinha? Trem ou telefone? Por que?
- d) Diga uma palavra parecida com a palavra *bola*. Por que você acha que essa palavra é parecida com a palavra bola?
- e) Você acha que as palavras bala e baleia são parecidas? Por que?
- f) Qual é a palavra mais parecida com a palavra dente: é a palavra boca, ou é a palavra pente? Por que?

- NO FINAL DO ANO:

A pesquisadora oferece à criança folhas de papel sulfite brancas e coloridas, papel pautado, lápis preto, borracha, pincel atômico colorido, e os mesmos três livros de literatura infantil, que lhes foram oferecidos na primeira etapa das entrevistas, no início do ano.

Em seguida, solicita-se à criança: “Gostaria que você escolhesse um destes três livrinhos, para que pudesse ler um pouco para nós.”

Quando a criança termina de ler, a entrevistadora lhe pergunta: “E, então, você poderia me contar o que entendeu dessa parte da história que leu?” (Se

necessário, a entrevistadora pode complementar com perguntas mais diretivas, acerca do texto lido, para assegurar-se do quanto a criança conseguiu compreender o que leu.)

Em seguida, a entrevistadora entrega papel pautado, lápis preto e borracha para a criança e solicita: “Eu gostaria agora, que você escrevesse um pouco dessa estória que acabou de ler para nós.”